



Universidade de Aveiro
Ano 2016

Departamento de Educação e Psicologia

ANILDA MARIANA **Avaliação da qualidade em instituições de ensino**
CHIVUCUVUCO **superior públicas angolanas**
ANDRÉ



Universidade de Aveiro

Departamento de Educação e Psicologia

Ano 2016

**ANILDA MARIANA
CHIVUCUVUCO
ANDRÉ**

**Avaliação da qualidade em instituições de ensino
superior públicas angolanas**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, ramo de Supervisão e Avaliação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Nilza Costa, professora catedrática da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do INABE – Instituto Nacional de
Bolsas de Estudo de Angola e Instituto Camões de
Portugal

Dedico este trabalho a Deus e às minhas filhas
que me deram muita força para que não desistisse
em momentos muito difíceis da caminhada científica

o júri

presidente

Prof. Doutor Nuno Miguel Gonçalves Borges de Carvalho

professor catedrático do departamento de Eletrónica, Telecomunicações e Informática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa

professora catedrática do departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Wilson Jorge Correia Pinto Abreu

professor coordenador principal da Escola Superior de Enfermagem do Porto

Prof. Doutora Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite

professora catedrática aposentada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto

Prof. Doutor Jorge Manuel Rodrigues Bonito

professor auxiliar com agregação da Universidade de Évora

Prof. Doutora Betina da Silva Lopes

bolseira de pós-doutoramento, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de forma direta ou indireta estiveram envolvidos ou colaboraram com a realização desta tese.

Agradeço a Deus por ter estado comigo em todo percurso.

Agradeço à Doutora Nilza Costa, Doutora Dayse Nery, Doutora Betina Lopes, à Doutora Madalena Fonseca e ao Doutor Wilson Abreu. Agradeço o acolhimento obtido por parte das Universidades UMN, UKB, UON, UJES assim como dos respetivos Governos provinciais.

Agradeço aos meus filhos Niulsa, Érica, Azenaide, Linda, Zeny e Elton pela sua infinita paciência.

Agradeço aos meus pais Moisés, Elisa, Cinco Reis e Violeta e aos meus familiares com particular destaque para os meus irmãos Berna, Dina, Irene, Tina, Esperança e Belito.

Agradeço igualmente aos amigos Márcio, Evelyn, Graça, Clarice, Isa, Cidinho, Casal Vicente, Calina e Katyucha de forma muito especial à companheira de batalha científica Natália.

palavras-chave

Universidades angolanas; políticas e gestão de ensino superior; sistemas internos de garantia de qualidade (SIGQ); avaliação.

resumo

O cenário atual sobre a temática da qualidade do ensino superior em Angola gera ainda preocupações, pese embora esforços que têm sido feitos pelos decisores nacionais no sentido de a legislar e operacionalizar. A avaliação da qualidade e a forma como os sistemas internos de garantia dessa qualidade podem facilitar a implementação de políticas e reformas estruturais no ensino superior em Angola constitui a questão central desta investigação. O estudo, de natureza exploratória com técnicas mistas de recolha de dados (inquérito por questionário, entrevista semiestruturada e análise documental), foi desenvolvido entre setembro de 2013 e março de 2014 em 7 províncias de Angola perfazendo o envolvimento de quatro instituições de ensino superior públicas. Analisamos os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das respetivas instituições, trabalhamos com uma amostra de 479 estudantes de licenciatura, 99 docentes que desempenhavam também funções de gestão intermédia, e 11 gestores e/ou responsáveis educativos de topo. Foi ainda feita a análise documental relevante para a temática, destacando-se a dos Planos de Desenvolvimento institucional das universidades envolvidas.

O estudo evidencia que o fenómeno da qualidade no ensino superior é multivariado e dinâmico na medida em que as dimensões a serem tidas em conta são diferentes consoante os atores em causa. Por exemplo, para os estudantes, dimensões nucleares dessa qualidade são a “adequação da qualificação e perfil dos docentes”, a “adequação da qualificação e perfil do pessoal não docente”, para os docentes a “definição e garantia da qualidade formativa”, a “investigação e desenvolvimento”, e para os gestores de topo a “política e objetivos”, o “regime académico”, entre outros. Ainda assim surgem aspetos transversais aos três públicos inquiridos, nomeadamente a qualidade das estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação usadas nas aulas.

De salientar que os atores do estudo manifestaram e/ou identificaram aspetos da gestão da qualidade, por exemplo a investigação científica, que não correspondem à legislação nacional e internacional.

Os resultados obtidos constituem pontos de discussão para uma reflexão mais fundamentada no sentido da melhoria dos sistemas internos de garantia de qualidade, em particular nas quatro instituições em causa, e a sua inclusão nos respetivos Planos de Desenvolvimento Interno. Podem igualmente constituir um promotor da operacionalização da implementação de mecanismos/estratégias de avaliação da qualidade nas instituições para as instituições de ensino superior das restantes províncias angolanas, nomeadamente daquelas que ainda não tiveram tempo de implementar os seus sistemas internos de garantia de qualidade, dada a recente expansão do ensino superior no nosso País.

keywords

Angolan universities; higher education policy and management; internal quality assurance systems; assessment.

abstract

The current situation on the issue of quality of higher education in Angola still raises concerns, despite the efforts that have been made by national decision-makers towards legislating and operationalization. The quality evaluation and how internal systems of quality assurance facilitate the implementation of policies and structural reforms in higher education in Angola, is the central issue of this research. The study is exploratory and uses mixed techniques of data collection (inquiry by questionnaire and interview). The study was developed between September 2013 and March 2014 in 7 provinces of the Republic of Angola with the involvement of four public higher education institutions from that country. We work with a sample of 479 college students, 99 teachers who also combine middle management functions, and 11 managers who combine high management functions. It was also made a document analysis to the theme, highlighting the Internal Development Plans of each university involved.

The results show that the phenomenon of quality in higher education is multivariate and dynamic and the dimensions to be taken into account are different depending on the perspective of each educational actor. For example, for the students quality nuclear dimensions are the "adequacy of qualification and profile of teachers", the "adequacy of qualification and profile of non-teaching staff"; for the teachers the nuclear dimensions are "define and guarantee quality training," "research and development "; and to high managers we can we find dimensions like "policy and objectives", "academic system", among others. However, transversal aspects still arise among the three actors, namely the "quality of teaching-learning and evaluation strategies used in the classroom".

Should be noted that study of the actors expressed and / or identified quality management aspects, such as scientific research, which do not correspond to national and international legislation.

The results we obtain from this research may constitute starting points to be discussed towards a more fundamental reflection for the improvement of internal quality assurance systems, in particular in the four institutions concerned, and their inclusion in the respective Internal Development Plans. The results may also promo the implementation of mechanisms/strategies to evaluate quality in higher education institutions of higher education institutions in other Angolan provinces, particularly in those which have not had time to implement their internal quality assurance systems, given the recent expansion of higher education in our country.

Osapi yolondaka

Olosicola vielilongiso liamako vo ngola; uloño woku endisa elilongiso lia velapo; uloño wamisako onepa yiwa (S.I.G.Q); oku seteka .

Onimbu yaco¹

Ekalo lietali lielilongiso lia velapo mulo vo Ngola lia nena asakalalo okuti ndanō vava va kasi kovaso yokuendisa onepa yaco vofeka okuti va kapa ovihandeleko, oco vi kuamiuwe lomanu vosi. Ukulihiso woku pongolola olonjila vielilongiso liaco mulo viya vi leluisa oku endisa olonjila viaco via sokiyiwa vielilongiso liavelapo vo Ngola. Ovio viya vi telisa ukulihiso waco. Elilongiso lioku kulihisa ovolonō va litenga, loku sanga olonjila viñi viñi, poku pulaise vamue omanu velilongiso liamako kosāi ya Mbalavipembe(Setembro) Yunhamo 2013 la Cinuke (Março) yunhamo 2014. Kovivanja 7 via mulo vo Ngola, eci ca kongela ovitumalo via kuāla(4) vielilongiso liamako mulo vo Ngola. Tualalavaya ndocindekaise co 479 kolondonge vielilongiso liamako, La 99 kalongiso lielilongiso liamako, La 11 va kua ku tetuiya, haivo olondunguli viamako kilu lia vosi. Handi kua lingiwa vali ukulihiso wocipama viupange waco, oku kula kuolosikola vielilongiso linene.

Elilongiso lilekaise ndomo liamako volosikola viñi viñi vinene, loku lekisa okuti evi via velepo viyonguiwa via litepa, ndeci omanu va cendisa. Olondonge evi viamako ocindekase calongisi vamako. Upange wokuendisa elilongiso pokati kovopange vosi, kueya vali vimue vitamisa pokati komanu va puliya, Ndecu uloño woku longisa volosikola vinene.

Evi via sanguiwa kukulihiso waço vioku sokolola, loku sinumula kosi yaco, oco tusanga ovina vipongolola uwa volosiko evi vi kuala(4) há viñila vongombo ya pangiwa mulo vofeka yepongoloko liolosikola. Hacilingi ndocindekaise volosikola via luvumba vakuavo mulo vofeka yosi yo Ngola, yelilongiso liamako mulo vofeka.

¹ Tradução do resumo em língua Umbundu, depois do português, a mais falada em Angola.

ÍNDICE

ÍNDICE DAS FIGURAS.....	X
ÍNDICE DAS TABELAS	XII
LISTA DE SIGLAS	XV
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1. JUSTIFICAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO.....	20
1.2. CONTEXTO E DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA	20
1.3. QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO	28
1.3.1. Questões do estudo.....	29
1.3.2. Objetivos do estudo.....	29
1.4. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E SUA NATUREZA	30
1.5. FASES DA INVESTIGAÇÃO.....	31
1.6. ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	32
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
2.1. EVOLUÇÃO DA AUTONOMIA DO ENSINO SUPERIOR: DO CONTROLO À SUPERVISÃO DO ESTADO	34
2.2. EXCELÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA EUROPA: A CRIAÇÃO DE CENTROS E REDES DE COLABORAÇÃO E INVESTIGAÇÃO	36
2.3. QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR À AVALIAÇÃO NO E DO ENSINO SUPERIOR	39
2.4. BREVE RESENHA DA EVOLUÇÃO DA GARANTIA DE QUALIDADE NO CONTEXTO EUROPEU (ENQA E ESG)	42
2.5. O ENSINO SUPERIOR NA ÁFRICA SUBSAARIANA.....	47
2.6. GARANTIA DE QUALIDADE EM ANGOLA: SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA E ENQUADRAMENTO DA GARANTIA DE QUALIDADE NAS POLÍTICAS NACIONAIS.....	51
2.7. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO.....	57
CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO	63
3.1. IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	64
3.1.1. Contexto de recolha de dados: procedimentos gerais.....	64

3.1.2. Amostra da investigação: descrição detalhada	67
3.2. CARACTERIZAÇÃO DAS IES E PROVÍNCIAS DE RECOLHA DE DADOS.....	69
3.2.1 Universidade Mandume ya Ndmufayo	69
3.2.2. Universidade Onze de Novembro (UON)	70
3.2.3. Universidade José Eduardo dos Santos (UJES).....	71
3.2.4. Universidade Katyavala Buíla (UKB).....	72
3.3. ANÁLISE METODOLÓGICA QUANTITATIVA E QUALITATIVA DAS INFORMAÇÕES ...	74
3.3.1. Procedimentos gerais	74
3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento dos dados	75
3.3.3. Inquérito preenchido pelos responsáveis - Gestão intermédia	77
3.3.4. Inquérito preenchido pelos estudantes.....	82
3.3.5. Inquérito por entrevista.....	86
3.4. QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO.....	89
 CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	91
4.1. ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DAS IES ESTUDADAS	92
4.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS DA INVESTIGAÇÃO	100
4.2.1. Perfil sociodemográfico e académico dos estudantes.....	100
4.1.2 Perfil sociodemográfico e académico - Docentes.....	124
4.3. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS GESTORES DE TOPO	150
4.3.1 Informações sociodemográficas e académicas dos participantes	150
4.3.2. Definição de indicadores dos blocos de questionamento	157
4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	171
4.4.1. Dimensões da garantia da qualidade nas IES Angolanas	171
4.4.2. Dimensões extra e intra-IES	173
4.3.3. Dimensões intra-IES.....	176
 CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E REFLEXÕES	187
5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO	188
5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	189
5.3. OBSERVAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS	190
5.4 NOTA FINAL	192

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194
---	------------

ANEXOS	205
---------------------	------------

ANEXO 1 – LINHAS MESTRAS DE 2005 - (Lei 13/01, de 31 de dezembro/ Resolução nº4/07, de 2 de fevereiro)	206
ANEXO 2 – DATA DE CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES ANGOLANAS POR REGIÃO ACADÉMICA Decreto- Lei 7/08 de 12 de maio. Conselho de Ministros.....	210
ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADO AOS RESPONSÁVEIS INSTITUCIONAIS (GESTÃO DE TOPO).....	215
ANEXO 4 – INQUÉRITO APLICADO AOS DOCENTES/ RESPONSÁVEIS INSTITUCIONAIS (GESTÃO INTERMÉDIA).....	219
ANEXO 5 – INQUÉRITO APLICADO AOS ESTUDANTES	227
ANEXO 6 – TRANSCRIÇÕES E FREQUÊNCIAS RETIRADAS DAS ENTREVISTAS EFETUADAS AOS GESTORES DE TOPO.....	231
ANEXO 7 – MATRIZ DAS ENTREVISTAS E FREQUÊNCIAS EFETUADAS NO WEBQDA	250
ANEXO 8 – PLANO DE ATIVIDADES PARA ENTREGA DOS INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	258
ANEXO 9 – CREDENCIAMENTO PARA A ENTREGA DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO NAS IES	263
ANEXO 10 – ANÁLISE DA FORMA COMO OS PRINCIPAIS ATORES DA IES ESTUDADAS PERCECEIONAM O FENÓMENO DA QUALIDADE.....	265

ÍNDICE DAS FIGURAS

FIGURA 1 - MAPA DE DISTRIBUIÇÃO DAS PROVÍNCIAS DA REPÚBLICA DE ANGOLA E DAS RESPECTIVAS REGIÕES ACADÉMICAS	65
FIGURA 2 - ESQUEMA DETALHADO DA AMOSTRA E PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO	68
FIGURA 3 - INSTRUMENTOS DE RECOLHA UTILIZADOS	76
FIGURA 4 - ESTRUTURA DO INQUÉRITO PASSADO AOS RESPONSÁVEIS PELAS IES/GESTÃO INTERMÉDIA	78
FIGURA 5 - ESTRUTURA DO INQUÉRITO PASSADO AOS ESTUDANTES	83
FIGURA 6 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR IDADE E GÉNERO	100
FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DA PROVENIÊNCIA DOS ESTUDANTES INQUERIDOS POR PROVÍNCIAS	101
FIGURA 8 - LOCALIZAÇÃO DAS FACULDADES FREQUENTADAS PELOS ESTUDANTES INQUERIDOS	103
FIGURA 9 - DISTRIBUIÇÃO DOS ANOS FREQUENTADOS PELOS ESTUDANTES POR IES	104
FIGURA 10 – HISTOGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES POR IES	106
FIGURA 11 - GRÁFICO DA DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS RELATIVAMENTE À PRIMEIRA ESCOLHA TER SIDO OU NÃO A IES FREQUENTADA	107
FIGURA 12 - EXISTÊNCIA DE I&D POR IES NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES	121
FIGURA 13 - NÚCLEO DE I&D NAS IES NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES	122
FIGURA 14- DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR IDADE E GÉNERO.....	125
FIGURA 15 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES (ANGOLANOS E EXPATRIADOS) EM RELAÇÃO À PROVENIÊNCIA	126
FIGURA 16 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES QUANTO À TITULAÇÃO ACADÉMICA.....	127
FIGURA 17 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR ÁREA DE FORMAÇÃO ACADÉMICA.....	128
FIGURA 18 - LOCALIZAÇÃO DAS IES ONDE OS DOCENTES INQUERIDOS TRABALHAM	130
FIGURA 19 - CARGOS DESEMPENHADOS PELOS DOCENTES/RESPONSÁVEIS POR IES	131
FIGURA 20 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR DISCIPLINAS LECIONADAS.....	132
FIGURA 21 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES NAS IES POR ANOS DE TRABALHO	133
FIGURA 22 - EXISTÊNCIA DE I&D POR IES NA VISÃO DOS DOCENTES	145
FIGURA 23 - NÚCLEO DE I&D NAS IES NA VISÃO DOS DOCENTES	146

FIGURA 24 - DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES DE TOPO DAS IES ANALISADAS POR SEXO	151
FIGURA 25 - DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES DE TOPO DAS IES ANALISADAS POR FAIXAS ETÁRIAS	152
FIGURA 26 - DISTRIBUIÇÃO DOS GESTORES DE TOPO ENTREVISTADOS POR IES ANALISADA	152
FIGURA 27 - FORMAÇÃO DOS GESTORES DE TOPO ESPECÍFICA EM GESTÃO DE IES.....	154
FIGURA 28 - TITULAÇÃO ACADÉMICA DOS GESTORES DE TOPO ENTREVISTADOS	154
FIGURA 29 - CATEGORIAS FUNCIONAIS EXERCIDAS PELOS GESTORES DE TOPO ENTREVISTADOS	155
FIGURA 30 - DISCIPLINAS LECIONADAS PELOS GESTORES DE TOPO ENTREVISTADOS DAS IES ANALISADAS.....	157
FIGURA 31 - MATRIZ GERAL DE CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS DE ESTUDO DOS ESTUDANTES E DOCENTES.....	266
FIGURA 32 - MATRIZ GERAL DE CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS DE ESTUDO DOS ESTUDANTES E DOCENTES (CONTINUAÇÃO)	267
FIGURA 33 - MATRIZ GERAL DE CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS DE ESTUDO DOS ESTUDANTES E DOCENTES (CONTINUAÇÃO)	268

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELA 1 - VISÃO GERAL DAS FASES DA INVESTIGAÇÃO.....	31
TABELA 2 – RESUMO DAS 7 REGIÕES ACADÉMICAS E DAS PROVÍNCIAS ABRANGIDAS	54
TABELA 3 - DISTRIBUIÇÃO DAS PROVÍNCIAS PELAS REGIÕES ACADÉMICAS (ADAPTADO DO DECRETO 7/09 DE 12 DE MAIO)	66
TABELA 4 - RESUMO DAS REGIÕES E IES VISITADAS DURANTE A RECOLHA DE INFORMAÇÕES	66
TABELA 5 - RESUMO DAS PROVÍNCIAS DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES E RESPETIVAS UNIDADES ORGÂNICAS	67
TABELA 6 – PROVÍNCIAS ABRANGIDAS PELA UMN	69
TABELA 7 - PROVÍNCIAS ABRANGIDAS PELA UON	71
TABELA 8 - PROVÍNCIAS ABRANGIDAS PELA UJES	72
TABELA 9 - PROVÍNCIAS ABRANGIDAS PELA UKB	72
TABELA 10 - RESUMO DO TOTAL DA AMOSTRA E PARTICIPANTES DA FASE DE CAMPO.....	74
TABELA 11 – PADRÕES DE REFERÊNCIA PARA A GARANTIA INTERNA DA QUALIDADE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	75
TABELA 12 - RESUMO DOS OBJETIVOS A ATINGIR, NA PARTE 1, COM AS QUESTÕES DO INSTRUMENTO DOS DOCENTES/RESPONSÁVEIS	79
TABELA 13 - RESUMO DOS OBJETIVOS A ATINGIR, NA PARTE 2, COM AS QUESTÕES DO INSTRUMENTO DOS DOCENTES/RESPONSÁVEIS	81
TABELA 14 - RESUMO DOS OBJETIVOS A ATINGIR COM AS QUESTÕES DO INSTRUMENTO PASSADO AOS DOCENTES/RESPONSÁVEIS DAS IES, NAS PARTES 3, 4 E 5.....	82
TABELA 15 - RESUMO DOS OBJETIVOS A ATINGIR (PARTE 1 E 2) COM AS QUESTÕES QUE INTEGRAM O INSTRUMENTO PASSADO AOS ESTUDANTES	84
TABELA 16 - RESUMO DOS OBJETIVOS A ATINGIR COM A ANÁLISE SWOT EFETUADA AOS ESTUDANTES	85
TABELA 17 - RESUMO DOS OBJETIVOS A ATINGIR COM OS ESTUDANTES NA PARTE 4.....	85
TABELA 18- RESUMO DA CONSTITUIÇÃO DO GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA ÀS GESTÕES DE TOPO (REITORES E VICE-REITORES, DECANOS E VICE-DECANOS) DAS IES	88
TABELA 19 - RESUMO DOS OBJETIVOS A ATINGIR COM AS ENTREVISTAS EFETUADAS ÀS GESTÕES DE TOPO DAS IES	89

TABELA 20 – RESUMO DOS OBJETIVOS E ASPETOS REFERENTES À AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS IES ESTUDADAS	99
TABELA 21 - DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO ÀS UNIVERSIDADES E FACULDADES FREQUENTADAS	102
TABELA 22 - EXEMPLIFICAÇÃO DOS CURSOS FREQUENTADOS NA ESPZ	102
TABELA 23 – ANO DE CURSO QUE OS ESTUDANTES FREQUENTAM	103
TABELA 24 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR CADA UNIVERSIDADE COM BASE NO ANO DE CURSO QUE FREQUENTAM.....	105
TABELA 25 – RESUMO DAS RESPOSTAS RELACIONADAS COM A 1ª ESCOLHA DA UNIVERSIDADE POR PARTE DOS ESTUDANTES.....	107
TABELA 26 - ITENS DE VERIFICAÇÃO E NOMENCLATURA DAS VARIÁVEIS DEFINIDAS NO SPSS	108
TABELA 27 – MÉDIAS E DESVIOS PADRÃO OBTIDOS DOS ITENS DA PARTE 2 DO INSTRUMENTO DOS ESTUDANTES	109
TABELA 28 - ALFA DE CRONBACH DOS ITENS RELATIVAMENTE AO ALFA TOTAL DA ESCALA INSERIDA NOS INQUÉRITOS DOS ESTUDANTES REFERENTE AO NÍVEL DE ADEQUABILIDADE DO SIGQ	110
TABELA 29 - ANÁLISE INTERNA DA UMN NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES.....	112
TABELA 30 - ANÁLISE EXTERNA DA UMN NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES	113
TABELA 31 - ANÁLISE INTERNA DA UKB NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES	114
TABELA 32 - ANÁLISE EXTERNA DA UKB NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES	115
TABELA 33 - ANÁLISE INTERNA DA UON NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES	116
TABELA 34 - ANÁLISE EXTERNA DA UON NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES	117
TABELA 35 - ANÁLISE INTERNA DA UJES NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES.....	119
TABELA 36 - ANÁLISE EXTERNA DA UJES NA PERSPETIVA DOS ESTUDANTES.....	120
TABELA 37 - DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR UNIVERSIDADES E FACULDADES ONDE TRABALHAM.....	129
TABELA 38 - ITENS DE VERIFICAÇÃO E NOMENCLATURA DAS VARIÁVEIS PARA ANÁLISE DOS DOCENTES, DEFINIDAS NO SPSS.....	134
TABELA 39 - ALFA DE CRONBACH POR VARIÁVEL ANALISADA NOS ITENS DE VERIFICAÇÃO DOS DOCENTES INQUÉRITOS REFERENTES AO SIGQ	135
TABELA 40 - ANÁLISE INTERNA DA UMN NA VISÃO DOS DOCENTES.....	136
TABELA 41 - ANÁLISE EXTERNA DA UMN NA VISÃO DOS DOCENTES	137
TABELA 42- ANÁLISE INTERNA DA UKB NA VISÃO DOS DOCENTES	138

TABELA 43 - ANÁLISE EXTERNA DA UKB NA VISÃO DOS DOCENTES	139
TABELA 44 - ANÁLISE INTERNA DA UON NA VISÃO DOS DOCENTES	140
TABELA 45 - ANÁLISE EXTERNA DA UON NA VISÃO DOS DOCENTES	141
TABELA 46 - ANÁLISE INTERNA DA UJES NA VISÃO DOS DOCENTES.....	142
TABELA 47 - ANÁLISE EXTERNA DA UJES NA VISÃO DOS DOCENTES.....	143
TABELA 48 - MATRIZ GERAL DE CORRELAÇÕES DAS VARIÁVEIS DE ESTUDO DOS DOCENTES	146
TABELA 49 – RESUMO DAS CORRELAÇÕES ENTRE OS ITENS DOS NÍVEIS DE ADEQUABILIDADE DO INQUÉRITO DOS DOCENTES.....	149
TABELA 50 – DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES (GESTORES DE TOPO) POR IES ESTUDADA	153
TABELA 51 - TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO GESTOR DE IES EM ANOS	154
TABELA 52 - TITULAÇÃO E ÁREAS CIENTÍFICAS DOS GESTORES DE TOPO DAS IES ANALISADAS	155
TABELA 53 - LOCALIZAÇÃO DOS GESTORES DE TOPO DAS IES ANALISADAS POR UNIDADES ORGÂNICAS.....	156
TABELA 54 - LOCALIZAÇÃO DOS GESTORES DE TOPO PARTICIPANTES POR DEPARTAMENTO	156
TABELA 55 - GESTORES DE TOPO DAS IES ANALISADAS COM ATIVIDADE DOCENTE	156

LISTA DE SIGLAS

A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
CETL	<i>Centres of Excellence in Teaching and learning</i>
NCSR	<i>National Centre for Scientific Research</i>
CRA	Constituição da República de Angola
DOC/ RESP	Docentes/Responsáveis
ENQA	<i>European Association for quality Assurance in Higer Education</i>
ENS	<i>École Normale Supérieure</i>
ES	Ensino Superior
ESG	<i>European Standards and Guidelines</i>
ESIB	<i>National Unions of Students in Europe</i>
ESP	Escola Superior Politécnica
ESPM	Escola Superior Politécnica do Menongue
ESPZ	Escola Superior Politécnica do Zaire
EURASHE	<i>European Association of Institution in Higher Education</i>
FMUAN	Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto
GAA	Gabinete de Avaliação e Acreditação
HEFCE	<i>Higher Education on for Funding Council England</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
INAAES	Instituto de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
MESCT	Ministério do Ensino Superior da Ciência e da Tecnologia
NGP	Nova Gestão Pública
PASW	<i>Predictive Analytics Software</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PMSF	<i>Paris Mathematical Sciences Foundation</i>
PRE	<i>Higher Education and Research Poles</i>
RAE	<i>Research Assessment Exercise</i>
TNAR	<i>Thematic Network for Advanced Research</i>
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEES	Secretaria de Estado do Ensino Superior
SIGQ	Sistemas Internos de Garantia da Qualidade

SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats</i>
UAN	Universidade Agostinho Neto
UJES	Universidade José Eduardo Santos
UKB	Universidade Katiavala Bwila
UMN	Universidade Mandume Ya Ndemufayo
ECHE	<i>European Centre for Higher Education</i>
UO	Unidades Orgânicas
UON	Universidade Onze de Novembro
UPD	<i>Universités Paris Diderot</i>
UPMC	<i>Université Pierre and Marie Curie</i>
WEBQDA	<i>Web Qualitative Data Analysis</i>
ZDI	Zonas de Desenvolvimento Institucional
ZEI	Zonas de Ensino e Investigação

Capítulo I – Introdução

1.1. JUSTIFICAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

As razões que conduziram ao desenvolvimento do presente estudo basearam-se em motivações pessoais e profissionais, nomeadamente da necessidade de compreender e fazer melhor leitura dos fenómenos relativos aos processos de avaliação do ensino superior em Angola. De referir, ainda, que o estudo parte da necessidade de garantir a qualidade do ensino superior em Angola como consequência da permanente expansão deste subsistema de ensino superior nas várias províncias de Angola. Pretende-se, com este estudo, contribuir para elevar a qualidade do trabalho realizado nas instituições de ensino superior em Angola, nomeadamente ao nível da formação, investigação e gestão.

A temática apresenta importância do ponto de vista teórico e prático na medida em que contribui para caracterizar o que tem sido feito no que diz aos sistemas internos de garantia da qualidade em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas angolanas, despertando desta forma todas as franjas da sociedade para o estado do ensino superior. Consideramo-lo igualmente pertinente devido à produção científica que originará. Porquanto, servirá como instrumento de consulta bibliográfica para intervenientes do ensino superior ao apresentar conhecimento sistematizado, percepções dos intervenientes em avaliação interna das IES e sugestões, sustentadas na investigação, para a sua melhoria. Do ponto de vista educacional, o estudo pretende sensibilizar a comunidade académica, em particular em Angola, para os itens a ter em conta aquando do processo de avaliação e implementação de sistemas internos de garantia de qualidade das IES.

1.2. CONTEXTO E DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O estudo que empreendemos está enquadrado na problemática dos sistemas internos de garantia de qualidade e no campo de ação da avaliação interna das IES, constituindo estes eixos estruturantes orientadores para a realização do nosso estudo empírico (Oliveira, 2004) .

É importante criar os instrumentos para operacionalizar os Sistemas Internos de Garantia da Qualidade (SIGQ) adequados às diferentes realidades, visto que uma das características e efeitos de um sistema de gestão da qualidade no ensino superior é o de

facilitar a criação de respostas formativas consistentes que promovam o desenvolvimento económico e social dos locais onde a universidade se insere.

Sendo assim, a educação, percebida como fenómeno de carácter social (Lei de Bases do sistema educativo angolano, 2001; Carvalho, 2012) é o reflexo aproximado do grau de desenvolvimento económico, político e social alcançado pela humanidade num período histórico concreto. A interação entre os vários atores do sistema educativo é uma das características fundamentais para obter qualidade em educação, pois atribuiu sentido ao conteúdo da intervenção profissional dos mesmos, conjugando a componente profissional da intervenção e a componente pessoal da aprendizagem.

A Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (2001) define a educação como um *“processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas Instituições de Ensino e de Investigação Científico – Técnica, nos Órgãos de Comunicação Social, nas Organizações Filantrópicas e Religiosas e através das culturais e gimnodesportivas”*. Esta mesma lei, divide o Sistema de Educação de Angola em:

- Subsistema do Ensino Geral (Primário e Secundário, que corresponde ao primeiro ciclo e segundo ciclo, respetivamente); e
- Subsistema do Ensino Superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrados e Doutoramentos).

O estudo está centralizado no subsistema do Ensino Superior em Angola. Num contexto de mudanças sociais sucessivas, nas estruturas, processos institucionais e transferências de responsabilidades, o ensino superior tem vindo a sofrer modificações, arranjos e melhorias consideráveis no seu sistema de avaliação, no entanto não implantado de forma global (Silva, 2012). Algumas experiências dispersas, têm surgido por iniciativas governamentais e das próprias instituições, no sentido de aprofundar a discussão e definir uma estratégia para a garantia de qualidade e a definição de um quadro de referência para a avaliação e acreditação no ensino superior (Mendes & Silva, 2011).

Alguns estudos (Sarrico, Rosa, Teixeira & Cardoso, 2010) com debates em torno da qualidade do ensino superior evidenciaram que existe *“...difficulty in reaching a*

consensus not only about what quality is, but also about its implications for higher education” (p. 51). Um dos principais fatores apontados para a falta duma definição que gere unanimidade do conceito de “qualidade” nas IES, prende-se com a multidimensionalidade que se reflete na grande diversidade de objetivos, como por exemplo as poucas semelhanças dos seus perfis de saída profissional.

Destacamos aqui três conceitos que nos parecem essenciais para esta discussão teórica. São eles o de Qualidade do Ensino Superior, Garantia da qualidade do Ensino Superior e Avaliação do Ensino Superior. Estes conceitos foram adaptados pela Agência A3ES, a partir do glossário da UNESCO-CEPES de 2007 e adequados à realidade do ensino superior português (A3ES, 2012a). Os conceitos de qualidade e avaliação do Ensino Superior serão interpretados em maior profundidade no segundo capítulo mais propriamente nas secções 2.3 e 2.4, deste estudo.

Para a A3ES (2012b) o conceito de Garantia de Qualidade do Ensino Superior corresponde a um *“termo abrangente referente a um processo contínuo de avaliação da qualidade de um sistema de ensino superior, de instituições de ensino superior, ou de ciclos de estudos. Como mecanismo de regulação, a garantia de qualidade foca-se tanto na responsabilização e prestação de contas, como na melhoria, fornecendo informações e juízos de valor através de um processo estruturado e consistente, baseado em critérios bem estabelecidos”* (p.34).

A nossa opção pelo recurso aos instrumentos da A3ES assenta no facto desta Agência ter como missão “garantir a qualidade do ensino superior em Portugal, através da avaliação e acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como no desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior”². Assim, considera-se relevante debruçarmo-nos sobre o quadro normativo aplicável à avaliação da qualidade e à acreditação do ensino superior que abrange, para além do conjunto dos diplomas legislativos aplicáveis à matéria, os regulamentos entretanto aprovados e publicados pelo Conselho de Administração da A3ES respeitantes, designadamente, aos procedimentos de avaliação e acreditação, às taxas e aos prazos de apresentação dos pedidos de acreditação.

² Informação disponível em <http://www.a3es.pt/pt/o-que-e-a3es/missao>.

As IES não devem prescindir duma avaliação numa cultura de antecipação (Eyng, 2004), já que esta promove a mudança profissional e pessoal, ao gerar aprendizagem e por consequência uma mudança de mentalidade organizacional, que impele à antecipação de cenários futuros externos e internos. A avaliação assume um lugar de destaque nas discussões das políticas assim como na gestão das próprias IES através da promoção da aprendizagem que a mesma disponibiliza. Sendo a avaliação uma questão que está diretamente relacionada com a tomada de decisão dentro das organizações, vem estabelecer um lugar para diálogos críticos visando perceber os múltiplos referenciais que sustentam os *modus operandi* dos vários atores envolvidos. Por outro lado, a tomada de decisão por parte dos responsáveis institucionais requer sempre diagnósticos que reflitam, o mais fielmente possível, a situação inicial e que estejam consolidados em análise de dados que representem um conjunto atualizado de informações claras e objetivas (Eyng, 2004). Os processos de recolha de informações, para a elaboração de juízos e tomada de decisões são chamados de avaliação. Este processo conduz à elaboração e posterior aplicação de intervenções adequadas, atualizadas e ajustadas às realidades vigentes. Sendo uma condição reflexiva, imposta pelo processo de avaliação, favorece a proatividade, contrapondo-se a posturas de reatividade conduzindo a culturas de antecipação. Os profissionais que agregam no seu quotidiano numa atitude voluntária o questionamento das suas ações revelam a adoção de uma predisposição para a avaliação, desvinculada de qualquer tipo de erro ou castigo (Eyng, 2004).

No presente estudo teremos em consideração a avaliação interna, que segundo Arroiteia (2000), se entende como sendo um processo de avaliação realizado sob a responsabilidade de profissionais que trabalham no seio da instituição. Este processo consiste na recolha sistemática de dados e/ou entrevistas com estudantes, docentes e outros membros do quadro pessoal. Em geral, conduz à elaboração de um relatório final e apresenta possibilidades de melhoria da qualidade, uma vez que representa uma reflexão coletiva sobre as estruturas e as práticas existentes nas instituições.

Os participantes para uma avaliação interna poderão ser os órgãos de gestão, o pessoal docente e/ou os estudantes da instituição em causa, assim como peritos especializados em avaliação que intervirão em nome da direção ou do conselho de administração, ou

que facilitarão algum apoio a nível metodológico e técnico ao pessoal responsável pela avaliação (Arroteia, 2000).

Para Santos (2011), a avaliação interna deve ter em conta indicadores que poderemos classificar em três tipos de indicadores. Os indicadores internos, externos e de rendimento operacional.

- Indicador de rendimento interno – considera-se a taxa de estudantes que concluíram a graduação, a captação de fundos para a investigação ou a taxa de sucesso dos graus superiores e o tempo que os estudantes levam a obter os seus diplomas;
- Indicadores de rendimento externo – taxa de empregabilidade dos licenciados (os estudantes são logo absorvidos pelo mercado de trabalho? Os licenciados são contratados por empresas locais ou são deslocados? etc...), as publicações e trabalhos que os docentes apresentam em congressos ou o registo de patentes, invenções ou consultoria;
- Indicador de rendimento operacional – indica o número de estudantes por turma, o número de computadores disponíveis para os estudantes, a carga horária dos docentes, o pessoal administrativo disponível.

Muitos estudos têm sido desenvolvidos no âmbito da avaliação e da avaliação das organizações educativas e nos últimos tempos, têm vindo a surgir propostas de modelos de avaliação institucional que procuram absorver diferenças e desenvolver algum consenso em torno da prática da avaliação da qualidade (Sarrico et al., 2010). São exemplos dessas abordagens, o EFQM (*Excellence Model*) (Rosa & Amaral, 2007), o *the Balanced Scorecard*, o *Benchmarking Exercises* (Jackson & Lund, 2000) ou o *the EUA Institutional Evaluation Programme* (Amaral et al., 2008). Todos estes estudos propõem uma avaliação holística das IES tendo em conta, não só o ensino e a investigação científica desenvolvida, mas também a gestão das próprias instituições.

As IES públicas sob pena de verem colocadas em risco algumas das suas atividades, nomeadamente ao nível da extinção de cursos e faculdades e até de serem questionadas acerca da sua gestão financeira, submeteram-se a avaliações externas e internas como nunca antes se havia sentido. Estas avaliações constantes tiveram origem no acesso, em massa, ao ensino superior por parte de estudantes oriundos de classes sociais

desfavorecidas, que há cerca de cinco décadas atrás não se verificava, assim como pelo estreitamento das relações entre as IES e o poder governamental, o que impulsionou a alteração da função do estado passando este de uma função de controlo para um modelo de supervisão do sistema educativo (Neave & Vught, 1991).

O crescimento da preocupação com os critérios de garantia de qualidade do ensino superior tem sido justificado pela crescente massificação, pelo desenvolvimento económico mundial e a consequente internacionalização do ensino superior. A globalização tem colocado a tónica na importância do desenvolvimento de políticas para o ensino superior que permitam a implementação de referenciais consensuais entre instituições. Esta situação inclui a República de Angola. E tal como é referenciado no relatório (INAAES) do Instituto Nacional de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES, 2012c), em Angola, o ensino superior tem sido suportado por instituições de ensino privado “... não existindo mecanismos eficientes de auditoria e fiscalização por parte do Estado” (p.1).

Analisando o caso de Portugal e considerando o contexto Europeu, verificaram-se fortes apostas das políticas nacionais para o desenvolvimento das tecnologias e do ensino superior que, entretanto, vieram colocar a tónica na exigência, o que obrigou por parte dos decisores a uma especial atenção para as questões da Qualidade do Ensino Superior ao nível Europeu (Amaral & Fonseca, 2012). Os princípios contemplados na lei da avaliação aprovada em 1994, Lei nº 38/94, de 21 de novembro, vieram cimentar, de forma permanente, a responsabilidade incutida às IES Portuguesas perante a comunidade, no que diz respeito à garantia da qualidade, à capacidade de resposta aos grandes desafios impostos pela sociedade atual, assim como ao estabelecimento obrigatório de um sistema de autoavaliação interno (Santos, 2011, p. 4). Esta iniciativa teve um impacto positivo bastante evidente no relatório de autoavaliação do sistema português para a garantia da qualidade no Ensino Superior, através de diretrizes da Associação Europeia - *European Association for Quality Assurance in Higher Education*³ (ENQA).

A dinâmica subjacente a toda esta temática, que envolve o ensino superior vê surgir novos léxicos como excelência, ao colocar em grande evidência a qualidade ou mesmo

³ Associação Europeia para a garantia da qualidade no ensino superior.

garantia de qualidade na diversidade dos cursos existentes nas instituições de ensino superior no mundo. Alguns estudos evidenciaram que as políticas mundiais para o desenvolvimento das IES, se potenciaram para um funcionamento de gestão empresarial ou quase-empresarial, ao lutarem para se afirmar como empreendedoras na sua abordagem pedagógica e científica (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997; Slaughter & Leslie, 1997; Clark, 1998; Martin & Etzkowitz, 2000; Musselin, 2007; Bleiklie, 2011).

Em termos de legislação para a educação em Angola foram estabelecidas as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior, através da publicação do Decreto-Lei 90/09 de 15 de dezembro de 1990, em que se verificava a pertinência da existência da *“necessidade de se melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior devido ao aumento de instituições de ensino superior públicas [que considera] que a legislação até aqui aprovada para o subsistema do ensino superior não responde, de modo cabal, aos novos desafios e tendências do ensino superior no País – Angola - e às perspetivas do Governo [português], o que [obrigou] a uma profunda alteração no funcionamento e gestão deste subsistema de ensino.”* Este documento espelha ainda no seu art.10º (Dec. Lei nº 90/09, 15 de dezembro) que *“A qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior consiste na observância de padrões elevados de qualidade científica, técnica e cultural e na promoção do sucesso, da excelência, do mérito e da inovação, nos domínios do ensino, da investigação científica e da participação no desenvolvimento do País.”* No mesmo decreto de lei, no capítulo IX, são dadas orientações para a elaboração das duas formas de avaliação: a externa e a interna, para a qualidade e a sua garantia de qualidade do ensino, e podemos salientar que no art.99º deste capítulo IX (Dec. Lei nº 90/09, 15 de dezembro), são referidos dois pontos importante para a avaliação interna e externa das instituições de ensino superior (ver secção 2.8, paginas 32 e 33). No art.100º do mesmo decreto de lei (Dec. Lei nº 90/09, 15 de dezembro), esclarece que a obrigatoriedade da implantação de processos de avaliação interna deveria ter em conta os seguintes fatores:

- A avaliação dos graus de implantação do plano de desenvolvimento da instituição (PDI), dos planos e programas curriculares dos cursos criados;
- O nível de execução das atividades constantes do plano anual;

- O desempenho dos órgãos de administração e gestão da instituição, do funcionamento das suas unidades orgânicas, gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros;
- A avaliação da promoção da frequência escolar, dos resultados, da aprendizagem e da qualidade do ensino ministrado em função dos meios disponíveis.

Existia igualmente a indicação no Decreto-Lei para a produção de relatórios decorrentes da avaliação interna das IES, que deveriam ser entregues ao órgão da tutela e os resultados da avaliação externa comunicados às IES avaliadas.

Os principais ensaios de avaliação da qualidade do ensino superior em Angola foram, na sua maioria, levadas a cabo por instituições portuguesas, nomeadamente pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1987, pela Fundação Gomes Teixeira em 1995 e em 1996 e pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, em 2007. Estas avaliações incidiram sobretudo sobre a Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto. Para, além disso, a Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES), enquanto órgão do governo a quem cabe “... *o planeamento, orientação, coordenação, supervisão do processo de formação e implantação da política para o desenvolvimento do ensino superior*” (Decreto- Lei 2/09, de 29 de abril), realizou um estudo diagnóstico ao ensino superior angolano.

O Governo Angolano em 2001 apresentou a Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação entre 2001 e 2015, projetado a partir das “Linhas Mestras” (Resolução nº 4/07, de 2 fevereiro) (ver anexo 1) como ficaram conhecidas e que constituiria um documento de referência importante. Este documento identificaria as questões relacionadas com a garantia de qualidade e a sua presença nas políticas públicas para o setor do ensino, ao elencar as Linhas Mestras na sua totalidade, a garantia da qualidade do ensino e classificando cada uma delas segundo um conjunto de parâmetros relevantes: avaliação, qualidade, ensino/aprendizagem, investigação, gestão, base jurídico-institucional e apoio à comunidade (ver Anexo1). Este documento elaborado imediatamente a seguir ao fim da guerra civil, ainda que considerado como superficial e experimental, permitiu identificar a presença dos conceitos de avaliação e de qualidade nas políticas de ensino públicas em Angola. Este pode considerar-se o início da estabilização das políticas educativas do país.

Para Santos (2011) torna-se pertinente seguir os padrões e ter em conta um sistema interno que assegure a qualidade da IES. Para o mesmo autor na definição das suas políticas e dos objetivos de qualidade as IES deverão incluir “... *os procedimentos associados, para a garantia da qualidade e dos padrões dos cursos e graus que oferecem, incluir a estratégia, a política e os procedimentos que deverão ter um estatuto formal e estar publicamente disponíveis*” (p.115). Segundo o mesmo autor para padronizar a garantia da qualidade da oferta formativa “*as instituições deverão dispor de mecanismos para a aprovação, revisão periódica e monitorização dos seus cursos e graus*”. Santos acrescenta ainda que para haver uma garantia da qualidade formativa e das aprendizagens, “*os estudantes deverão ser avaliados com base em critérios, regulamentos e procedimentos que são públicos e usados de forma consistente*” (p.116). Entretanto relativamente à Investigação Científica evidencia-se que a instituição “... *deverá estar dotada de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a atividade científica... adequada à sua missão institucional*” (p. 100). Em relação aos recursos humanos e materiais aponta-se para que as instituições devam “... *dispor de processos para se assegurarem de que o pessoal envolvido no ensino dos estudantes é qualificado e competente para o fazer. Estes processos deverão ser tornados disponíveis a avaliadores externos e comentados nos relatórios*” (pp. 117-118). O autor continua dizendo que para poderem ser padronizados os sistemas de informação, “*as instituições deverão assegurar a recolha, análise e uso de informação relevante para a gestão eficaz dos seus cursos e de outras actividades [...] e deverão publicar regularmente esta informação atualizada, [de forma] imparcial e objectiva, tanto quantitativa como qualitativa, acerca dos cursos e graus que oferecem*” (pp. 118 -119).

1.3. QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

Partindo da pesquisa teórica desenvolvida e apresentada nos pontos anteriores assim como de algum trabalho de campo exploratório, desenvolvido em Angola, mais propriamente na província de Huíla, incidindo sobretudo ao nível da sensibilização e compreensão dos objetivos dos instrumentos inseridos nos SIGQ das IES utilizados por parte da comunidade académica, (docentes, estudantes e funcionários não-docentes) definiram-se as principais questões que despertaram o início desta investigação.

1.3.1. Questões do estudo

Deste modo, esta investigação é norteada pelas seguintes questões:

Questão central do estudo

- Quais os indicadores de qualidade institucional estão patentes em Instituições de Ensino Superior públicas angolanas (documentos oficiais e atores das mesmas), tendo como ponte de partida referenciais emergentes da literatura, e que sugestões emergem para o estabelecimento de sistemas de garantia de qualidade para essas instituições?

Esta questão central parte do aprofundamento teórico e normativo sobre sistemas de garantia de qualidade e sua avaliação, em particular no contexto de políticas do ensino superior. Para responder à questão enunciada, formularam-se as sub-questões seguintes:

1. Em que medida os Planos de Desenvolvimento Institucional das instituições participantes (UMN, UKB, UON e UJES) contemplam diretrizes e estratégias de avaliação da qualidade da instituição?
2. Qual o grau de conhecimento de docentes e gestores intermédios correspondente ao desenvolvimento de estratégias de garantia de qualidade nas IES em Angola?
3. De que forma são percecionados indicadores de qualidade e/ou níveis de adequação dos referenciais de garantia da qualidade pelos estudantes, docentes e gestores intermédios e de topo das IES analisadas?
4. Que sugestões emergem do estudo para o desenvolvimento de sistemas de garantia de qualidade nas Instituições de Ensino Superior publicas angolanas?

1.3.2. Objetivos do estudo

A partir das questões formuladas no ponto anterior e, no seguimento do enquadramento teórico e das opções epistemológicas antes discutidas, emergiram os seguintes objetivos:

- a) Analisar e construir um referencial teórico sobre qualidade no ensino superior e sistemas de garantia de qualidade a nível internacional, em particular na Europa

e em Portugal, e analisar a sua eventual transferibilidade para a realidade angolana.

- b)** Analisar a legislação do ensino superior público em Portugal e em Angola, com o objetivo de identificar boas práticas e elementos nucleares ou parâmetros relevantes, de acordo com os quadros jurídicos atuais da avaliação do ensino superior em Angola;
- c)** Caracterizar dimensões evidenciadas em documentos institucionais (PDI) e nos participantes do estudo relativamente a indicadores de qualidade e/ou a parâmetros integrados em sistemas de garantia de qualidade analisados na literatura;
- d)** Propor um conjunto de recomendações para o desenvolvimento de estratégias de implementação de sistemas internos de garantia de qualidade das IES angolanas.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO E SUA NATUREZA

O estudo é de natureza exploratória pois possui o intuito de aumentar os conhecimentos acerca de um problema em torno de uma realidade com características diferentes das verificadas em outros estudos (Hill & Hill, 2008, Coutinho, 2014, Oliveira et al 2004), neste caso províncias angolanas, e contou com a utilização de um modelo de recolha e análise de dados mistos (quantitativo e qualitativo) ou seja desenvolvemos uma investigação com recurso a métodos qualitativos e quantitativos (Sousa & Baptista, 2011; Bogdan & Biklen 2013; Coutinho, 2015; Souza, Costa & Souza 2015). A investigação foi desenvolvida entre setembro de 2013 e março de 2014 em 7 províncias de Angola perfazendo o envolvimento de 5 instituições de ensino superior. A recolha dos nossos dados foi baseada no preenchimento de dois questionários, desenvolvidos para esta investigação, tendo sido um autopreenchido por estudantes universitários e outro por responsáveis pela gestão intermédia das instituições. Foi ainda desenvolvido um guião de entrevista semiestruturada que envolveu a participação de alguns gestores de topo (Reitores, Vice-Reitores, Decanos, etc.) das IES.

1.5. FASES DA INVESTIGAÇÃO

Apresentam-se, resumidamente, na Tabela 1 as quatro principais fases de desenvolvimento do nosso estudo.

Primeira fase	Revisão teórica e normativa (internacional e nacional) dos conceitos-chave do estudo.
Revisão da literatura e estabelecimento do quadro teórico e normativo enquadrador do estudo	Primeira elaboração do quadro teórico e normativo enquadrador do estudo
Planeamento do estudo empírico e aplicação dos instrumentos de recolha de dados	Planeamento do estudo empírico, de natureza exploratória e com recurso a métodos e técnicas de recolha de dados do tipo quantitativo e qualitativo.
	Seleção das Instituições participantes (4 IES) e da amostra (estudantes, docentes e gestores intermédio e de topo de cada Instituição, e responsável máximo da política educativa do País.
	Elaboração dos instrumentos de recolha de dados (questionários e guião de entrevistas) e sua administração.
	As transcrições das entrevistas semiestruturadas foram sujeitas a uma técnica de análise de conteúdo com recurso ao Software WEBQDA4.
Segunda fase	Análise dos PDI de cada Instituição.
Análise qualitativa e quantitativa dos dados	Transcrições das entrevistas e sua análise com recurso à técnica de análise de conteúdo e ao Software WebQda5.
Disseminação do estudo	Tratamento dos dados quantitativos com base no programa PASW (<i>Predictive Analytics SoftWare</i>), versão 20.0.
	Apresentação de uma comunicação com os resultados obtidos para a província do Cuando Cubango, num Congresso Internacional realizado em Cuba (Universidad, 2014).
Terceira fase	Cruzamento dos resultados obtidos e interpretação dos mesmos à luz do quadro teórico estabelecido.
Interpretação dos resultados obtidos e sugestões	Elaboração de recomendações para os decisores políticos e institucionais no âmbito da gestão e planeamento de uma proposta de SIGQ.
Quarta fase	Finalização do documento final da tese.
Finalização da tese e disseminação do estudo	Realização de palestras para a apresentação dos resultados nas IES do nosso estudo.

Tabela 1 - Visão geral das fases da investigação

Fonte: elaboração própria

⁴⁴ Para mais detalhes do Software WEBQDA, ver em <https://www.webqda.com/>.

⁵⁵ Para mais detalhes do Software WEBQDA, ver em <https://www.webqda.com/>.

1.6. ORGANIZAÇÃO DA TESE

O presente documento encontra-se estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo faz-se a apresentação do estudo, incluindo-se a justificação e importância da nossa investigação, a definição do seu contexto, a explicitação das questões e objetivos que se pretendem alcançar, a natureza do estudo empírico, as principais fases em que a investigação se desenvolveu, terminando com esta seção relativa à organização do presente documento.

O segundo capítulo é dedicado à fundamentação teórica e enquadramento legislativo, sendo composto por uma abordagem à evolução do Ensino Superior, aos conceitos de qualidade e avaliação das organizações educativas, à evolução da garantia da qualidade em Portugal e no contexto europeu, ao ensino superior na África Subsaariana, à garantia da qualidade em Angola e, finalmente, são referidas algumas experiências de avaliação institucional no ensino superior angolano.

Encontramos no terceiro capítulo a descrição do estudo empírico, incluindo a metodologia utilizada na sua realização, e no qual se destacam aspetos relacionados com a identificação e delimitação do objeto de estudo, a caracterização da nossa amostra e Instituições participantes (estudantes, docentes e gestores intermédio e de topo, das Universidades Onze de Novembro (UON), Katiavala Bwila (UKB), José Eduardo dos Santos (UJES) e Mandume Ya Ndemufayo (UMN). Neste capítulo são ainda referidos os instrumentos usados na recolha de dados e na sua análise.

No capítulo quatro apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos com a análise dos dados.

O quinto capítulo é dedicado à sistematização das principais conclusões do estudo, à apresentação das suas limitações. São ainda feitas recomendações e sugestões, quer para decisores das IES, em termos da conceção e melhoria de SIGQ, quer em termos investigativos para estudos futuros.

O documento termina com a apresentação das referências bibliográficas e de anexos considerados relevantes para a leitura do texto principal.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No processo de investigação científica as questões do estudo ajudam a descobrir significados e a aumentar conhecimentos à medida que se confere coerência ao estudo. Com a análise efetuada aos documentos, nomeadamente bibliografia convergente com o nosso referencial de estudo, com legislação sobre o ensino superior, com documentação referente ao regime académico das universidades angolanas e com análises de planos de desenvolvimento institucional, poderemos caracterizar, contextualizar e explorar saberes e conhecimentos da realidade em estudo.

2.1. EVOLUÇÃO DA AUTONOMIA DO ENSINO SUPERIOR: DO CONTROLO À SUPERVISÃO DO ESTADO

As exigências a nível político, social e até os avanços científicos colocaram em evidência a incapacidade, por parte de algumas das instituições, devido em parte à articulação do princípio da homogeneidade legal, para gerarem soluções flexíveis e diversificadas, mais adequadas aos seus candidatos. No entanto este cenário universitário foi sofrendo algumas alterações ao longo das últimas décadas e os modelos de gestão e organização das instituições foi “empurrando” e em alguns casos até “arrastando” as instituições para mudanças no sentido do desenvolvimento de autorreformas e a adoção de modelos mais ajustados a um mundo em constante transformação. Verificou-se um processo evolutivo no sentido de se passar de um modelo de controlo estatal (Controlo governamental) para um modelo de autonomia e autorregulação das próprias instituições (Supervisão estatal). O princípio da homogeneidade legal adaptado ao processo de modernização administrativa constitui-se como um obstáculo na senda da procura por novas, diversificadas e adequadas soluções cuja pertinência se fazia premente para a criação de novos conhecimentos e formação de profissionais capazes de sustentar uma economia industrial em expansão. Esta postura assumida, quase uma consequência inevitável, por parte das instituições conduziu ao abandono do modelo instituído em prol de certa cedência de autonomia às instituições e do desenvolvimento dos princípios da autorregulação, basicamente à formação de um modelo da Supervisão pelo Estado. São alguns exemplos deste posicionamento relativamente aos princípios de autorregulação e autonomia das instituições os documentos do governo Holandês, o HOAK (Ensino Superior: Autonomia e

Qualidade), o “*Plain Saint-Ann*” do governo Belga, a “*Ley Orgánica de la Reforma Universitária*” (1983), do governo Espanhol ou a Lei de Autonomia (Lei nº 108/88) do governo Português. Outras reformas foram surgindo na Finlândia, na Suécia, na França cuja tradição centralizadora se “curvou” perante a necessidade de alargar o conceito de autonomia das instituições universitárias.

Nos finais dos anos 70 do século passado a desproporcionalidade entre políticas públicas de alguns países europeus e as suas taxas de crescimento fizeram emergir ineficiências por parte das administrações em controlar e garantir a sustentabilidade das organizações na sua capacidade de responder às exigências sociais. Este desconforto e preocupação fez emergir um novo modelo de gestão pública denominado por Nova Gestão Pública (NGP). Este modelo, bastante eclético na sua essência, representa segundo Araújo (2007), “...as doutrinas administrativas que dominaram a agenda da reforma em vários países da OCED a partir dos finais da década de 70...” (p.4). Inevitavelmente estes ataques à eficácia da prestação dos serviços públicos onde se inclui o ensino superior, originaram a perda de confiança quer nos profissionais quer nas suas instituições públicas. Os profissionais da academia deixam de ser vistos como académicos desinteressados e totalmente focados na produção de novos conhecimentos, mas antes como provedores de serviços direcionados para uma “clientela” – os estudantes. Este novo posicionamento destes profissionais tem-lhes valido ao longo desta última década uma perda de confiança que, no passado era ilimitada por parte da sociedade em todos os seus quadrantes. A perda de confiança não foi apenas fruto de políticas públicas decorrentes da NGP. Deveu-se igualmente à massificação dos sistemas de ensino superior assim como ao grande aumento da diversidade quer de estudantes quer de docentes, quer de novas instituições privadas e públicas algumas delas com uma imagem muito elitizada. Esta variedade conduziu inevitavelmente ao declínio de confiança nas instituições, nos profissionais e nos sistemas de ensino superior o que permitiu e tornou pertinente o aparecimento dos mecanismos de avaliação da qualidade. Tal facto, redesenhou de forma significativa e conjuntural a relação entre as IES e as entidades financiadoras públicas e privadas.

Para alguns, a Universidade responde acima de tudo a desafios e exigências dos setores mais desenvolvidos da sociedade assim como ao poder local e nacional numa perspetiva de eficiência. Para outros, a universidade deve comprometer-se quer com a sua história

quer com a sua função social da promoção de uma formação cívica mais ampla e participativa (Sobrinho, 1995).

O aumento quer da autonomia institucional assim como da internacionalização das universidades tem contribuído em larga escala para a formação de instituições assentes em estratégias bem definidas conduzindo-as por vezes à fusão de interesses e desenvolvimento de iniciativas entre elas (Stensacker, Valimaa & Sarrico, 2012). Em protocolos informais ou na oferta de programas e graus conjuntos, estas iniciativas de associação de instituições e reforço das redes de cooperação entre instituições pressupõe um elevado nível de confiança mútua assente em práticas de garantia de qualidade e transparência.

As instituições de ensino superior (IES) sob pena de serem colocadas em risco nomeadamente ao nível da extinção de cursos e faculdades, e até de serem questionadas ao nível dos seus alicerces morais, foram moldando a sua abordagem em conformidade com as exigências sociais emergentes, submetendo-se a avaliações externas com o propósito de atingir uma eficiência e identidade, sobretudo ao nível do ES público, como nunca antes se havia sentido. Estas avaliações constantes, estimuladas pelo acesso, em massa, ao ES por parte de estudantes oriundos de classes sociais que há cerca de cinco décadas atrás não se verificava, assim como pelo estreitamento das relações entre as IES e o poder governamental, alteraram a função de controlo do Estado para um modelo de supervisão do mesmo (Neave & Vught, 1991).

2.2. EXCELÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA EUROPA: A CRIAÇÃO DE CENTROS E REDES DE COLABORAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Rostan e Vaira (2011) num estudo comparativo efetuado entre quatro países europeus (França, Inglaterra, Alemanha e Itália) argumentaram que em países desenvolvidos o processo de mudança no seio do ensino superior está “embebido” numa retórica de excelência. Esta terminologia, no entanto, é historicamente tão antiga quanto o aparecimento da própria Universidade. O foco na excelência esteve sempre subjacente à criação das universidades sofrendo, entretanto ao longo dos tempos, adaptações do seu significado e reformulando objectivos tendo por base o surgimento de novos conceitos tais como globalização e o *knowledge-based economy and society*. Estes investigadores basearam o seu estudo, que decorreu entre os anos de 2006 e 2008, na análise das

políticas implementadas, em cada um dos quatro países, no sentido da promoção da excelência nos respetivos sistemas de ensino superior. Rostan e Vaira (2011) referem ainda que a mudança mais notável ao nível dos sistemas de ensino superior nos países mais desenvolvidos e nos últimos 25 anos, reside precisamente no desenvolvimento de uma “preocupação” mais internacional e globalizante da missão do ensino superior. Esta “inquietação” emerge do facto de grande parte das mudanças terem sido promovidas por instituições ou atores internacionais que originaram o aparecimento de princípios de “boas práticas” para os sistemas de ensino superior (p.23).

O mesmo estudo revela que em França, no ano de 2006, foram desenvolvidas políticas visando a excelência que implicaram a interação e cooperação entre as várias instituições de ensino superior nomeadamente ao nível da investigação científica produzida e ao nível de colaborações entre várias disciplinas (Rostan & Vaira, 2011, p.34). No mesmo estudo foram igualmente financiados e criados, os estudos *Thematic Network for Advanced Research* (TNAR) e *Higher Education and Research Poles* (HERP).

Do estudo TNAR extraiu-se um exemplo, o *Paris Mathematical Sciences Foundation* (PMSF), criado em dezembro de 2006, que funciona como uma rede de excelência única no mundo dentre as disciplinas que o constituem. O PMSF tem cerca de 1000 cientistas associados oriundos de seis grandes organizações e estabelecimentos de ensino superior de Paris - O *Pierre and Marie Curie* (UPMC), o *Paris Diderot* (UPD P7) *Universities*, a *École Normale Supérieure* (ENS), o *National Centre for Scientific Research* (NCSR) e o *Paris-Dauphine University and Collège de France*. O relatório de consulta nacional da investigação de RTRA em 2006, realizado em Paris, evidenciou a urgência da criação de núcleos de investigação credíveis no ensino superior francês de modo a focar a investigação científica e a potenciar a docência, e consequentemente a investigação produzida pela Comissão Europeia em 2012. Relativamente à política subjacente à criação do estudo “*Higher Education and Research Poles*” (HERP), criado através da Lei para a pesquisa científica em 2006, esta propõe um programa que tem como prioridade reunir parceiros dos vários quadrantes da sociedade com interesses temáticos comuns e desenvolver projetos com alicerces em cooperações saudáveis através da criação de fundações semiprivadas (CE, 2012).

Por sua vez, na Alemanha a senda da excelência relativamente às instituições de ensino superior emergiu em 2005, época à qual se denominou *Exzellenzinitiative*⁶ (Rostan & Vaira, 2011). Esta iniciativa baseada na Declaração de Lisboa de 2000 e embebida na perfeita noção de que as IES germânicas não se encontravam bem posicionadas nos rankings mundiais desde 2005, promoveu as suas melhores e mais competitivas universidades, chamadas *Eliteuniversitäten*⁷, como parte de uma iniciativa para atingir a excelência. Cerca de nove universidades foram selecionadas para constituírem o grupo que encabeçaria o processo ou o *future-concept*⁸, recebendo cada uma apoios financeiros adicionais assim como suportes variados para o fortalecimento das suas atividades de pesquisa internacionais. Para além disto, e constituindo a segunda parte desta “procura pela excelência”, foram criados 37 núcleos de investigação constituídos por cientistas e investigadores, cujo foco de pesquisa se centrava em tópicos com relevância quer para a economia do país, quer para a sociedade em geral. Esta *excellence initiative* contou com o apoio financeiro de instituições com estudantes de pós-graduações, nomeadamente mestrados e doutorados, que produzissem trabalho de excelência e relevância (GEUMP, s/d).

Por outro lado, na Inglaterra, as iniciativas subjacentes à procura da excelência nas e das IES remonta aos meados dos anos de 80, quando o *Research Assessment Exercise*⁹ (RAE) foi implementado. Mais de uma década depois, já em 1997 e com o racionamento do financiamento das IES públicas, o RAE (2006) veio explicitamente evidenciar as IES, como polos de investigação de topo. As instituições colocadas em evidência nos resultados obtidos pelo RAE, como possuindo qualidade ao nível da investigação que produzem, acabam por ser devidamente financiadas de forma a poderem igualar e competir com os padrões internacionais.

Em 2003, no sentido de criar incentivos ao nível não só da investigação, mas também ao nível do ensino e aprendizagem, foram criados os *Centres of Excellence in Teaching and Learning* (CETL), que impeliram ao aparecimento de compromissos, por parte das tutelas, de realização de grandes investimentos no sentido da melhoria do ensino e da aprendizagem no ensino superior anglo-saxónico. O *the Higher Education Funding*

⁶ Iniciativa de excelência

⁷ Universidades de elites

⁸ Conceito futuro

⁹ Exercício de avaliação de pesquisas

Council for England's (HEFCE's), representou a maior e única iniciativa com mais investimento financeiro ao nível do ensino e das aprendizagens no ensino superior na Inglaterra (HEFCE, 2011).

Em Portugal, com a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) alicerçada no Decreto-Lei 369/2007, visou-se apoiar as IES no desenvolvimento e implementação dos seus sistemas de garantia da qualidade promovendo igualmente auditorias com o objetivo de certificar os procedimentos internos de qualidade nas IES (A3ES, 2011, p.ix). Esta agência permitiu a disponibilização de vários documentos, que serviram de base para os instrumentos de recolha deste investigação, que materializaram a proposta evidenciada no Decreto-Lei atrás referido e que apontava no sentido de adotar políticas de garantia da qualidade com um novo eixo de avaliação e acreditação a necessidade de concretizar por parte das IES os seus próprios sistemas de “... *garantia da qualidade, passíveis de certificação*” (A3ES, 2011, p.ix).

2.3. QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR À AVALIAÇÃO NO E DO ENSINO SUPERIOR

Os debates em torno da qualidade do ensino superior (EUA, 2007), espelhados nos estudos de Sarrico, Rosa, Teixeira e Cardoso (2010), colocaram em evidência as dificuldades em atingir algum tipo de consenso não só acerca do que se considera a qualidade, mas, sobretudo acerca das suas implicações para o ensino superior (Sarrico, Rosa, Teixeira, & Cardoso, 2010, p.51). Um dos principais fatores para a falta de consenso na definição do conceito de “qualidade” é a multidimensionalidade das IES. Esta característica, já mencionada anteriormente, reflete-se na grande variedade de missões, assim como nas poucas semelhanças dos seus perfis de saídas profissionais. Perfis estes, que muitas vezes se encontram alicerçados em grupos de interesse das IES.

Estas “movimentações” internas assim como o processo de *massificação* registou uma erosão da confiança no sistema de ensino superior. Este “desgaste”³ sofrido tem sido estudado na generalidade dos países e foi, em grande medida, a força impulsionadora da expansão da discussão conceitual assim como das atividades de garantia de qualidade nas instituições e nos sistemas de ensino superior (Massy, 2003; Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). Em países como a Holanda, Flandres¹⁰ e Portugal, cuja as IES

¹⁰ É a região norte da Bélgica.

detinham a seu cargo o sistema nacional de avaliação, viram os seus governos recorrerem a agências de acreditação independentes das IES, por reconhecerem que estas elencariam os resultados necessários isentos de qualquer interesse ou pressão interna.

Em Portugal, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES - define, no seu Glossário, *Qualidade* (no ensino superior), da seguinte forma:” *Conceito multi-dimensional, multi-nível e dinâmico, que se relaciona com o contexto de um modelo educacional, com a missão e objectivos institucionais, bem como com as normas e os termos de referência específicos de um determinado sistema, instituição, curso, programa ou unidade disciplinar. A qualidade pode, assim, assumir diferentes significados, por vezes conflituantes, dependendo: (i) da perspectiva dos diferentes interessados no ensino superior (por exemplo, estudantes, docentes, áreas disciplinares, mercado de trabalho, sociedade, governo); (ii) das suas referências (inputs, processos, outputs, missões, objectivos, etc); (iii) dos atributos ou das características do mundo académico a avaliar; e (iv) do período histórico no desenvolvimento do ensino superior.*” (A3ES, 2012a).

Sendo a Garantia de Qualidade (já foi referida anteriormente), como mecanismo de regulação, que se focaliza tanto na responsabilização e prestação de contas, como na melhoria, ao fornecer informações e permitir formar juízos de valor através de um processo estruturado e consistente, baseado em critérios bem estabelecidos.

As instituições de ensino superior (IES), numa cultura de antecipação não se podem permitir prescindir da avaliação. A avaliação gera aprendizagem, promove a mudança profissional e pessoal que consequentemente muda a mentalidade organizacional e a impele a antecipar cenários futuros, tanto externos como internos. A promoção da aprendizagem que a avaliação disponibiliza às IES assume um lugar de destaque, nas discussões das políticas e da gestão das próprias IES. A questão da avaliação está diretamente relacionada com as tomadas de decisão dentro das organizações, estabelecendo lugar para diálogos críticos, visando perceber os múltiplos referenciais que sustentam os *modus operandi* dos vários atores envolvidos. A tomada de decisão, por parte dos responsáveis institucionais, requer sempre diagnósticos, que reflitam o mais fielmente possível a situação inicial, alicerçados em análise de dados que representem um conjunto atualizado de informações claras e objetivas. Por outras

palavras, a este processo de recolha de informações, elaboração de juízos e tomadas de decisão chamamos avaliação. Este processo conduz à elaboração e posterior aplicação de intervenções adequadas, atualizadas e ajustadas às realidades vigentes. A condição reflexiva imposta pelo processo de avaliação favorece a proatividade, contrapondo-se a posturas de reatividade e conduz a culturas de antecipação ao incorporar no quotidiano dos profissionais uma atitude voluntária para o questionamento das suas ações que é revelador da adoção de uma predisposição para a avaliação desvinculada de qualquer tipo de erro ou castigo (Eyng, 2004).

A avaliação, podendo ser interna e/ou externa, serve a organização no sentido em que os avaliados são simultaneamente avaliadores. A avaliação interna e externa complementam-se na medida em que e conforme explica Sobrinho (2003) *“a instituição irá submeter-se a avaliação externa depois do processo de avaliação interna estar concluído, sendo posteriormente os seus resultados explicitados num relatório que servirá como ponto de apoio para a avaliação externa”* (p. 48). No que diz respeito à avaliação interna, o processo de autoavaliação só terá sucesso depois de todos os intervenientes entenderem e partilharem do mesmo referencial teórico.

Considerando que os princípios gerais se aplicam a realidades diferentes (podendo ser ensino superior ou mesmo secundário) e partilhando da ideia de Correia (2010), cujo foco se situa no ensino secundário, a avaliação, no nosso caso transposta para uma realidade de ensino superior, está revestida de enorme complexidade na medida em que é um processo incompleto por se encontrar em constante transformação e ajuste e por ser um processo de cariz interpretativo que se alicerça sobre diferentes focos decorrentes dos referenciais utilizados por cada interveniente, privilegiando determinadas perspetivas.

A avaliação do ensino superior é definida, no glossário da A3ES, da seguinte forma: *“Processo de análise sistemática e crítica com vista à emissão de juízos e recomendações sobre a qualidade de uma instituição de ensino superior ou de um ciclo de estudos”*. Os três conceitos implícitos na definição foram trabalhados pela Agência, a partir do glossário da UNESCO-CEPES de 2007 e adequados à realidade das IES Portuguesas.

Muitos estudos têm sido desenvolvidos no âmbito da avaliação e da avaliação das organizações educativas (Figari, 1996; Figari, 1999; Llano, 2003). Llano (2003) usa uma metáfora, considerando a Universidade como “o sismógrafo da história” (p.96), refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas, passando de organismo com alguma autonomia para um organismo regulado pelo Estado e para o Estado.

Nos últimos tempos, têm vindo a surgir propostas de modelos de avaliação institucional que procuram absorver diferenças e desenvolver algum consenso em torno da prática da avaliação da qualidade (Sarrico et al., 2010). São exemplos dessas abordagens, o EFQM - *Excellence Model* (Rosa & Amaral, 2007), o *Benchmarking Exercises* (Jackson & Lund, 2000) ou o *the EUA Institutional Evaluation Programme* (Amaral et al., 2008), que propõem uma avaliação holística das IES tendo em conta não só o ensino e a investigação científica desenvolvida mas também a gestão das instituições.

2.4. BREVE RESENHA DA EVOLUÇÃO DA GARANTIA DE QUALIDADE NO CONTEXTO EUROPEU (ENQA E ESG)

O último quartel do séc. XX viu surgirem em Portugal, no seio das suas IES, grandes preocupações relativamente à garantia da qualidade (Santos, 2011; Amaral & Fonseca, 2012). Estas preocupações que emergiram no interior das instituições vieram espelhar o questionamento da própria sociedade, transformando e, tal como afirma Santos (2011, p.2), “ ... colocando a problemática da avaliação, de uma forma incontornável, na agenda do ensino superior”. Este autor destaca ainda outras alterações verificadas no ensino superior como decorrentes da massificação do acesso ao ensino superior, fruto do seu próprio crescimento evidenciado na oferta de formações, de graduações e de pós-graduações, assim como no surgimento de novas instituições de ensino superior do setor público e privado. A internacionalização é igualmente apontada como um fator que impeliu as IES à discussão acerca da avaliação e consequente garantia da qualidade, sobretudo a emergente necessidade de validar internacionalmente os diplomas, de modo a permitir a mobilidade tanto para o exercício de uma profissão como para o prosseguimento de estudos. Esta mobilidade potenciou uma crescente sensibilização da comunidade para os seus direitos ao nível da exigência de qualidade, muitas vezes apresentando argumentações baseadas em experiências de IES de qualidade.

Tal como em outros países Europeus, em Portugal a crescente procura e de acesso no ensino superior fez emergir uma diversificada classe socioeconómica de contextos culturais e regionais, assim como de faixas etárias (Amaral, 2008).

Mas, segundo Fonseca (2010), o sistema de ensino superior não registou ao longo da sua expansão um gráfico contínuo, devido às políticas públicas e à medida que daí advinha aplicada em momentos “cirúrgicos”, a evolução do sistema teve períodos de grande e rápido crescimento precedidos de períodos de muita estabilização. A autora refere ainda, que na sequência do surgimento mais acentuado do ensino superior privado, nos anos 90, viveu-se em Portugal, num período de desenvolvimento quer ao nível do número de instituições quer ao nível do número de estudantes a acederem ao ensino superior. Em 2002, no entanto, atingiu-se o pico máximo da procura e da oferta do número de vagas, mas verificou-se igualmente um ponto de viragem e declínio que viria a provocar alguma turbulência social e que estimularia o governo para uma maior e mais eficaz regulação que se fizesse notar para além da definição do número de vagas (Fonseca, 2010).

Como consequência do pico de procura verificado em 2002, o sistema foi crescendo e sendo obrigado a alargar-se. Entretanto foi proporcionalmente perdendo alguma credibilidade e confiança por parte dos estudantes, por parte das suas famílias, dos empregadores e da sociedade em geral que acolheram de muito bom grado as medidas orientadas para as questões da qualidade fruto de imposições legais governamentais (Amaral & Magalhães, 2009).

Estas imposições legais materializaram-se num conjunto de leis como são alguns exemplos, a Lei nº 38 de 1994 de 21 de novembro - Lei da Avaliação - que aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior; o Decreto-Lei nº 74 de 2006 - que regulamenta os graus académicos e diplomas do ensino superior e os princípios da acreditação e o Decreto – Lei nº 369 de 2007 - que cria e define os estatutos da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) (Fonseca, 2010).

Os princípios contemplados na lei da avaliação aprovada em 1994, vieram cimentar de forma permanente a responsabilidade incutida às IES perante a comunidade, no que diz respeito à garantia da qualidade, à sua capacidade de resposta aos grandes desafios impostos pela sociedade atual, assim como ao estabelecimento obrigatório de um

sistema de autoavaliação interna (Santos, 2011, p.4). Esta iniciativa teve um impacto positivo bastante evidente no relatório de autoavaliação do sistema português de garantia da qualidade redigido para a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) em que se ressalta a boa aceitação dos processos e participação nos mesmos na grande maioria das instituições, assim como a sensibilização por parte de todos os agentes para uma cultura de qualidade e garantia da qualidade como um “caminho” para o desenvolvimento das IES.

Em Portugal, tal como no resto da Europa, a crescente *massificação*, o desenvolvimento económico mundial e a consequente internacionalização do ensino superior, a forte aposta das políticas nacionais para o ensino superior e o desenvolvimento das tecnologias vieram colocar a tónica e exigir, por parte dos decisores, a especial atenção para as questões da qualidade do ensino superior Europeu (Amaral & Fonseca, 2012). Neste contexto, as IES viram-se em confronto direto com novos desafios e expectativas emergindo a necessidade de olhar para a qualidade de uma forma mais institucionalizada. Por sua vez e do lado da sociedade, dos estudantes e das próprias famílias, nascem necessidades de mais e melhor informação acerca das formações obtidas nas IES (Santos, 2011).

Ainda na Europa e mais propriamente na União Europeia, a educação comparada e os seus estudos exerceu algumas “pressões” sobre as políticas educativas originando a comparação e equiparação dos diplomas dando o mote para a mobilidade de estudantes e trabalhadores e levantando questões de reciprocidade de competências. Estas pressões da educação comparada acabaram por validar a importância de regular e garantir a qualidade do ensino superior Europeu. Pareceres da *European University Association* (Sursock & Smidt, 2010) evidenciaram e justificaram a importância do lugar ocupado na agenda do ensino superior pela garantia da qualidade, verificando que esta dominava em alguns casos as principais preocupações políticas lado a lado com a produção de uma investigação científica de qualidade, com a autonomia das IES e o seu financiamento. Verifica-se, também, que as políticas para o ES começam a desenhar alguns sistemas de garantia da qualidade que, conforme o país da IES assumiam formas bastante diferenciadas, sobretudo relativamente aos “processos de avaliação” muito utilizados na Europa Ocidental e aos “processos de acreditação” mais utilizados na

Europa do Leste, estes últimos muito inspirados na experiência dos Estados Unidos da América, em relação a este domínio (Santos, 2011).

Verifica-se, contudo, a inexistência de um protótipo que seja único, absoluto e generalizável de “qualidade no e do ensino superior”. Como afirma Loukkola & Zhang (cit. in Fonseca, 2010), “ *Uma educação de verdadeiramente elevada qualidade não pode resultar apenas de processos formais de garantia da qualidade mas tem de emergir de uma cultura de qualidade partilhada por todos os membros de uma comunidade educativa de ensino superior*” (p.6). Por sua vez, esta cultura de qualidade é fruto de um conjunto de princípios compartilhados e aceites por todos daquilo que são os padrões de qualidade inseridos nos sistemas de gestão das IES (Fonseca, 2010) e cabe, portanto a cada IE procurar, adotar e ajustar o seu próprio modelo, mas tendo em conta a sua autonomia institucional e os constrangimentos legais da regulamentação governamental visando o equilíbrio com os padrões de qualidade instituídos e aceites (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008).

Com a Declaração do tratado de Bolonha, que tem por base as Diretrizes e Padrões Comuns, para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu do Ensino Superior adotadas em 2005, por alguns países europeus subscritores da mesma, onde Portugal se insere, assume compromissos relativamente à implantação de processos de garantia da qualidade para a concretização dos objetivos espelhados na Declaração de Bolonha (Santos, 2011, p.7). Deste modo mobilizaram-se esforços no sentido de desenvolver, “[...] entre 2003 e 2005 pela ENQA em estreita cooperação com o Grupo E4 ...” (Santos, 2011, p.8) constituído pelo *European University Association* (EUA), pela *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) e pela associação estudantil *National Unions of Students in Europe* (NUSE), com a participação da Comissão Europeia, um documento intitulado *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) (Santos, 2011, p.8). Os *European Standards and Guidelines* (ESG), como acabaram por ficar conhecidos, foram aprovados em 2005, e estabeleceram o compromisso com todas, às IES subscritoras da Declaração do tratado de Bolonha de “ [...] *introduzirem as orientações e critérios aí definidos nos respetivos sistemas nacionais de garantia da qualidade*” (Reunião de Ministros de Bergen, 2005 cit. in Santos, 2011, p.8).

No contexto internacional e tendo em conta as mudanças dos paradigmas ligados às IES, nomeadamente o conceito *K-economy* ou *Knowledge economy*¹¹ (Marginson, 2012), em que se assiste a uma crescente responsabilização das IES no desenvolvimento de competências que permitam construir essa mesma *Knowledge economy* com base nas relações estabelecidas entre o poder económico, as exigências e leis de competitividade do mercado e as “*open source exchange*” (Marginson, 2012, p.5). Estas relações estabelecidas no seio de uma economia capitalista, bastante competitiva e muito global têm vindo a criar uma nova definição de conhecimento mais adaptado às novas exigências dos mercados e das sociedades, impelindo as IES para o reforço do seu investimento em várias áreas, de forma a garantirem a qualidade dos seus diplomas e consequentemente uma posição cimeira nos rankings mundiais.

Ao ser qualidade ou mesmo garantia de qualidade colocadas em grande evidência a diversidade existente nas instituições de ensino superior no mundo, por forma a estas potenciarem o seu funcionamento para uma gestão empresarial ou quase-empresarial ao lutarem para se afirmar como empreendedoras na sua abordagem pedagógica e científica.

O autor Bleiklie (2011) revela no seu estudo, que a integração de um sistema mundial de acreditação das IES, com ênfase num desenho de princípios de excelência e garantia da qualidade do ES mais vertical poderá estar comprometido tendo em conta a grande diversidade de incumbências das IES, devido as exigências competitivas dos diferentes mercados em todo o mundo e as consequentes políticas nacionais de cada país, e aponta para o facto deste tipo de sistema tender para a exclusão de algumas IES que se encontrem inseridas em economias menos desenvolvidas e consequentemente com menos recursos.

Num estudo realizado por Brennan e Patel (2011), no Reino Unido, evidencia que os estudantes tendem a afirmar que a qualificação da IES como excelente, lhes permite integrarem uma elite reconhecida profissionalmente. Verificou-se igualmente que a instituição onde se estuda se reveste de maior importância que os conteúdos pedagógicos que essa IES desenvolve. Os mesmos autores concluem que o conceito de excelência é muitas vezes relacionado com o de exclusividade, no entanto, para ele

¹¹ Economia com base no conhecimento, que permite grandes câmbios sobre as atividades económicas, sociais e políticas.

convergem múltiplos fatores e características da própria IES que o estudante frequenta tendo em conta, os diversos interesses que o conduzem na procura da melhor IES. O mesmo estudo adverte para que não se estude um sistema de acreditação das ES mundiais de uma forma apenas vertical e hierarquizante, mas que se analise o fenómeno de modo mais abrangente para assim conseguir obter um padrão consensual em que os interesses gerais dos estudantes coincidam. Deste modo o estudante ficaria livre para poder escolher a IES que se adequaria aos seus objetivos profissionais e pessoais em detrimento da escolha de uma IES apenas pela classificação obtida em *rankings*.

2.5. O ENSINO SUPERIOR NA AFRICA SUBSAARIANA

Durante várias décadas as instituições estrangeiras têm direcionado o seu foco no desenvolvimento da educação primária e secundária na África subsaariana. No entanto ao longo desse tempo tem-se negligenciado o desenvolvimento do ensino superior principalmente nas suas funções como motor de desenvolvimento económico e potenciador da mitigação da pobreza (Bloom, Canning & Chan, 2006, p. iii).

Tendo em conta a crença de que a educação primária e secundária se constituem como base para a formação de uma sociedade que evolua no sentido do aumento da sua capacidade financeira, a comunidade internacional tem encorajado os governos africanos a relativizarem a importância de um investimento no ensino superior. Tome-se como exemplo o desinvestimento feito no setor do ensino superior entre 1995 e 1999, que passou a ser de 7%, menos 10 pontos percentuais relativamente aos anos de 1985 a 1989. Estes cortes e consequentes desinvestimentos na produção científica e requalificação do sistema colocaram as instituições de ensino superior dos países africanos no fundo das tabelas mundiais como as menos produtivas cientificamente. Entretanto, a realidade tem mostrado evidências de que a aposta no desenvolvimento do ensino superior tem implicações tanto nas esferas públicas como nas privadas.

No estudo realizado por Bloom, Canning e Chan em 2005 (Bloom, Canning & Chan, 2006), referenciam que as várias análises que se efetuaram, suportam a ideia de que a expansão do sistema de ensino superior potenciará um desenvolvimento tecnológico que poderá permitir uma recuperação mais acelerada dos países africanos e consequentemente melhorar a capacidade de maximizar os seus *outputs* económicos. Este estudo mostra que o nível de produção para o exterior da África Subsaariana se

encontra 23% abaixo das suas reais possibilidades (p. 3). Percebe-se igualmente neste estudo que um ano de investimento no ensino superior iria aumentar a longo prazo o Produto Interno Bruto (PIB) per capita em cerca de 12,2% ou seja verificar-se-ia um aumento de 0,24 pontos percentuais resultante de uma convergência do estado para a estabilidade (Bloom, Canning & Chan, 2006, p. iv).

Em 2008, o *International Bank for Reconstruction and Development* realizou um estudo que envolveu três investigadores e 12 países da África Subsaariana de três regiões (Oeste Africano: Camarões, Gana, Nigéria e Senegal; Este africano: Quênia, Ruanda, Tanzânia e Uganda; Sul Africano: Malawi, Mozambique, África do Sul e Zâmbia). Este estudo teve como principal objetivo investigar a variedade e as diferenças dos programas universitários e das instituições de ensino superior assim como a forma como se articulam entre si através da análise de instituições não universitárias selecionadas entre os 12 países acima referenciados (Ng'ethe, Subotzky & Afeti, 2008, p.3).

Os investigadores deste mencionado estudo, relativamente à visão geral dos resultados obtidos, puderam observar que os países africanos estudados disponibilizam uma grande variedade de sistemas e de programas. No entanto estes não se articulam entre si, tendo inclusive nomenclaturas diferenciadas tais como “ ... *unitary, binary, trinary, semi-differentiated or fully differentiated...* ” dependendo dos variados tipos de instituições que tenham compromissos estabelecidos com o sistema de ensino superior (p. 18). Observaram igualmente que a diferenciação nos sistemas de ensino superior é claramente evidente entre os países africanos, que existem grandes diferenças entre ao nível da natureza dos programas e da extensão dos mesmos. É evidente que estas diferenças estão bastante alicerçadas nos vários tipos de experiências coloniais que existiram em África, assim como nas políticas económicas adotadas e no desenvolvimento dos períodos pós-independência. No entanto, não se pode ignorar que as diferenças verificadas refletem ainda o modo como estes países têm gerido a sua posição relativamente à internacionalização do ensino superior e como são sentidas as exigências dos mercados associadas à globalização (Ng'ethe, Subotzky & Afeti, 2008, p.18).

No mesmo estudo, Ng'ethe, Subotzky e Afeti (2008) salientam ainda que a articulação entre os vários países parece estar na sua fase inicial ou “*na sua infância*”, verifica-se que ao nível da mobilidade dos docentes, funcionários e estudantes entre universidades

e politécnicos, a cooperação e o diálogo são inexistentes. Alias há uma certa rivalidade, que tende a caracterizar a relação entre estes grupos institucionais. Casos existem em que ao aluno oriundo de um curso politécnico que se pretenda transferir para uma universidade não lhe é reconhecida nenhuma disciplina ou crédito (p. 19).

O estudo revelou igualmente que a mobilidade e a articulação ao nível de instituições superiores similares, também são muito pouco frequentes. Os estudantes oriundos de universidades particulares, por sua vez, têm muito pouca possibilidade de conseguir a transferência para universidades públicas. Nas universidades africanas mas anglófonas, a transferência de estudantes de universidades públicas para outras universidades públicas não é muito bem definida. De facto, há uma ausência de um sistema de transferência simples, aceite e compreendido por todas as IES públicas que constitui a maior barreira à boa articulação dos sistemas de ensino superior africanos. Este “nevoeiro” existente aquando das transferências e das escolhas por universidades e politécnicos, sendo o resultado de dois principais fatores: o primeiro relacionado com as várias forças económicas existentes que interferem no sentido de conseguir que as instituições não universitárias, nomeadamente os politécnicos, atinjam o estatuto de universidade o que se reflete nas escolhas dos cursos por parte dos estudantes e o segundo relacionado com as expectativas de vida que esses mesmos estudantes têm aquando das suas escolhas (Ng’ethe, Subotzky & Afeti, 2008, p.19).

As IES particulares têm vindo, na Africa Subsaariana, a multiplicar-se com alguma rapidez e embora sejam ainda vistas politicamente como o “irmão ilegítimo” das instituições públicas, por não serem totalmente integradas nas políticas governamentais e programas de desenvolvimento, têm sido acolhidas com algum agrado tendo em conta a crescente procura pelos cursos universitários (Ng’ethe, Subotzky & Afeti, 2008, p. 20).

No seu estudo Ng’ethe, Subotzky e Afeti (2008) apontam para o surgimento de IES particulares em África como sendo uma consequência de dois fatores. O primeiro tem diretamente a ver com a crescente procura e acesso às universidades verificado nas últimas décadas. Ficou evidente uma tendência; ainda que o mercado evidenciasse alguma discrepância negativa relativamente ao emprego imediato em algumas áreas, existia a procura de diplomas universitários em oposição aos diplomas dados pelos politécnicos. O segundo facto emerge da falta de meios e vagas, por parte das

universidades públicas, para fazer face às demandas crescentes. A análise dos dados obtidos no estudo e em todos os países envolvidos remeteram para um baixo número de vagas de acesso às universidades públicas devido ao facto dos respetivos governos não terem em conta, nas suas políticas, matérias como o número de camas suficientes nas residências universitárias ou como o número de docentes ou pessoal administrativo suficiente (p. 20).

No que diz respeito às forças económicas existentes e que de algum modo tendem a “esculpir” as gerações de estudantes, todos os estudos sobre reformas efetuadas nas universidades Africanas, onde se inclui o estudo de Ng’ethe, Subotzky e Afeti (2008), identificaram a proliferação de indicadores de mercado como potenciadores da criação de cursos e programas muitas vezes referenciados como responsáveis pelas mudanças ocorridas nas universidades Africanas, na última década, sobretudo ao nível da diferenciação de programas. Esta diferenciação inclui a rápida expansão do número de universidades quer públicas e quer privadas, inclui reformas nos modos de gestão universitária com especial enfoque para a descentralização da gestão das mesmas, inclui abordagens à criação de atividades e parcerias com produção direta para as próprias universidades que tenham em conta os vários indicadores económicos. As parcerias com o setor industrial por sua vez começam a evidenciar-se ao nível da participação e da representação em reuniões governamentais para debater matérias relacionadas com o ensino superior, evidencia-se:

- a) na criação e financiamento de bolsas de estudo,
- b) no desenvolvimento e colaboração de projetos de investigação,
- c) no acolhimento por parte de algumas empresas de estudantes para realização de estágios curriculares,
- d) na participação em projetos de patentiamento.

À medida que as indústrias se tornam mais sofisticadas, o seu nível de exigência no que diz respeito às competências profissionais e académicas torna-se mais diferenciada e tal como afirmam os investigadores neste estudo, “*Industry is thus a potential driver of higher education differentiation.*” (Ng’ethe, Subotzky & Afeti, 2008, p. 20).

2.6. GARANTIA DE QUALIDADE EM ANGOLA: SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA E ENQUADRAMENTO DA GARANTIA DE QUALIDADE NAS POLÍTICAS NACIONAIS

Uma gestão do ensino superior de qualidade tem subjacentes pressupostos que obrigam a uma análise profunda e constante dos pontos de constrangimento, que poderão impedir o bom funcionamento de todas as componentes da sua “engrenagem”. Estes constrangimentos surgem muitas vezes ao nível do fraco entendimento, por parte dos atores envolvidos, dos conceitos subjacentes aos processos, ao nível das insuficiências dos dispositivos educativos ou ao nível de desarticulação entre programas de ensino, currículos, docentes, discentes ou políticas educativas.

A primeira instituição de ensino superior em Angola surge em 1962, durante o período colonial e tinha a designação de Centro de Estudos Universitário. Só em 1968, e ainda no período colonial, a instituição passou a designar-se Universidade de Luanda. Após a independência e já debaixo do governo da República Popular de Angola, a Universidade de Luanda passou, em 1976, a Universidade de Angola e, em 1985, a Universidade Agostinho Neto, nome que conserva até agora na atualidade (Mendes & Silva, 2011). Até ao ano de 2009, a Universidade Agostinho Neto era a única instituição de ensino superior pública de Angola (LMGSES, 2005; Mendes & Silva, 2011).

Para além de ser a única universidade pública e atendendo às vicissitudes políticas e à instabilidade do país, a Universidade Agostinho Neto funcionou quase como o Ministério do Ensino Superior em Angola até praticamente o ano de 2009, ano em que foi levada a cabo uma reforma institucional e que foi lançada a lei orgânica do sistema de ensino superior, através do Decreto-Lei n.º 90/09, de 15 de dezembro.

Em 2001, o Governo angolano, apresentou a *Estratégia Integrada para a melhoria do Sistema de Educação 2001-2015*. Em linhas gerais, o documento enuncia os principais problemas que o ensino superior em Angola enfrenta e que são consensualmente reconhecidos: “A procura de acesso ao ES é muito superior à oferta e essa diferença tende a acentuar-se; O ES está instalado essencialmente na cidade de Luanda, capital do País; Os programas de formação oferecidos nem sempre se ajustam às necessidades da actividade económico-social e do mercado de trabalho; O ensino é muitas vezes “livresco” com fracas componentes práticas e de investigação; E a disponibilidade de

recursos financeiros é muito variável, incerta e, de um modo geral, insuficiente” (EIMSE, 2001).

No momento em que o Conselho de Ministros lançou este documento estratégico, a capacidade de absorção de estudantes no ES respondia apenas a 30% do número de potenciais candidatos, isto é, estudantes que tinham terminado o ensino médio. Quanto à predominância geográfica do ensino superior em Luanda, ela reflete e perpetua as assimetrias de desenvolvimento do país, para além da falta de ensino superior nas províncias contribuir para a permanente migração (EIMSE, 2001).

Embora a Universidade Agostinho Neto se tenha mantido durante largos anos, depois da Independência, como a única universidade pública, a partir de 1999, foram surgindo outras instituições privadas, estando contabilizadas 6, no documento conhecido como *Linhas Mestras*, desenvolvido por um Grupo Técnico para a Implantação das Linhas Mestras na melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior, por iniciativa da Secretaria de Estado do Ensino Superior (LMGSES, 2005). Assim, em 2005, funcionavam em Angola, as seguintes instituições de ensino superior privado: Universidade Católica de Angola (UCAN), Universidade Jean Piaget de Angola (UniPiaget), a Universidade Lusíada de Angola (ULA), Instituto Privado de Angola (ISPRA), Instituto de Relações Internacionais (IRI) e Universidade Independente de Angola (UnIA).

As *Linhas Mestras*, como ficaram conhecidas, constituíram um documento de referência importante; com ele o Governo pretendeu “... *estruturar um quadro teórico como instrumento importante que serve simultaneamente para análise e para a projecção da melhoria do Subsistema, no seu todo, e das diversas instituições do Ensino Superior, em particular*” (LMGSES, 2005, p.2) fundamentado na identificação de “...*alguns pontos de estrangulamento, tidos como principais, nomeadamente nos domínios da concepção que se tem de instituição do Ensino Superior , da gestão , do financiamento , dos currículos (ver ponto VI), do corpo docente e do corpo discente*” (LMGSES, 2005, p.3).

Assim sendo, este documento visa sustentar-se teóricamente de “ *dois eixos fundamentais: um que presume a distinção de pelo menos três áreas de intervenção numa instituição de ensino ...*” (LMGSES, 2005, p.4), intervenção desta sobre os

recursos, as atividades e os resultados num outro eixo “ *...outro que subentende a distinção de, pelo menos, três tipos de intervenção numa instituição de ensino,...e outro que subentende a distinção de, pelo menos, três tipos de intervenção*” (idem) que consistem em ações de planeamento, ações de desenvolvimento e ações de monitorização.

Este documento refere igualmente um aumento bastante significativo de estudantes a frequentarem formações superiores na UAN, tal como se pode ler no seu preâmbulo este aumento “ *passou de 1.117, em 1977, para mais de 25.000, em 2004. A totalidade de estudantes nas sete instituições do Ensino Superior poderá passar de 35.000, em 2004, para 40.000, em 2005 (o levantamento estava em curso).*” Vários organismos governamentais reuniram no sentido de estabelecer um quadro teórico com base na análise de documentação existente ao nível da gestão das IES (LMGSES, 2005, p. 2).

No sentido de identificar questões relacionadas com a garantia de qualidade e a sua presença nas políticas públicas para o setor, elencaram-se as Linhas Mestras na sua totalidade, classificando cada uma delas segundo um conjunto de parâmetros relevantes: avaliação, qualidade, ensino/aprendizagem, investigação, gestão, base jurídico-institucional e apoio à comunidade (ver anexo1). Este exercício, ainda que superficial e experimental, permitiu, contudo, identificar a presença da garantia de qualidade nas políticas públicas angolanas, imediatamente a seguir ao fim da guerra civil, no início da estabilização política do país.

Em 2009, já existia em Angola 7 universidades públicas, cujas unidades orgânicas, faculdades, institutos e outras, se distribuíam por 7 secções correspondentes a outras tantas regiões académicas e 18 províncias – Luanda, Bengo, Benguela, Cuanza Norte, Cuanza Sul, Cabinda, Zaire, Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje, Huambo, Bié, Moxico, Huila, Namibe, Cunene, Cuando Cubango e Uíge (Tabela 2).

Região académica	Províncias abrangidas	IES
I	Luanda e Bengo	Agostinho Neto
II	Benguela e Cuanza Sul	Katyavala Buila
III	Cabinda e Zaire	11 de Novembro
IV	Lunda Norte, Lunda Sul e Malange	Luej A Nkonde
V	Huambo, Bié e Moxico	Eduardo dos Santos
VI	Huíla, Namibe, Cuando Cubango e Cunene	Mandume
VII	Uíge e Cuanza Norte	Uíge

Tabela 2 – Resumo das 7 regiões académicas e das províncias abrangidas

Fonte: elaboração própria

O Decreto-Lei 7/09 de 12 de maio criou novas unidades orgânicas nas universidades públicas, numa política de diversificação da oferta, com unidades orgânicas especializadas em novas áreas de formação e de natureza diversificada – universitária e politécnica – e numa clara política de dispersão territorial, dotando todas as regiões do país com ensino superior. A Universidade Agostinho Neto, em Luanda, viu o seu perfil alargar-se de forma particular (ver Anexo 2).

O Decreto-Lei 90/09 de 15 de dezembro, por seu turno, estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de ensino superior sendo pertinente existir “... *necessidade de se melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior devido ao aumento de instituições de ensino superior públicas [e] considerando que a legislação até aqui aprovada para o subsistema do ensino superior não responde, de modo cabal, aos novos desafios e tendências do ensino superior no País e à perspectiva do Governo, o que obriga a uma profunda alteração no funcionamento e gestão deste subsistema de ensino.*” (Dec. Lei nº 90/09, 15 de Dezembro).

Este Decreto-Lei, no seu art. 10 ° refere “*a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior*” e no capítulo IX, do mesmo documento dá orientações para a elaboração das duas formas de avaliação: a externa e a interna (ver secção 1.2, pagina 7).

Mas, no art. 99º do documento salienta-se que:

“1.A avaliação é um processo que visa aferir a qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino superior nos domínios do ensino, investigação científica e prestação de serviços à comunidade.

“2. Constitui obrigação das instituições de ensino superior submeterem-se aos procedimentos de avaliação e tomar as providências necessárias para satisfazer as correspondentes recomendações ou determinações.” (Dec. Lei nº 90/09, 15 de dezembro).

Quanto o art. 100º evidencia a obrigatoriedade da implantação de processos de avaliação interna (ver secção 1.2, paginas 7 e 8), os relatórios decorrentes da avaliação interna das IES deverá ser entregue ao órgão de tutela e os resultados da avaliação externa deverão ser comunicados às IES avaliadas e deverão assentar sobretudo “ *na aferição da conformidade das actuações pedagógicas e de administração e gestão, bem como da eficiência e eficácia dos mesmos, na sua conformidade com o legalmente estabelecido e com as normas orientadoras da tutela.* (Dec. Lei nº 90/09, 15 de dezembro).

Reportando-nos ao ano de 2005, ano em que no discurso político a avaliação organizacional passa a ocupar com mais frequência algumas linhas, nota-se uma tomada de consciência por parte de alguns gestores de que a escassez de especialistas, assim como a inexistência de projetos financiados, se constituem como duas das principais limitações para a obtenção da qualidade exigida pelos processos de avaliação organizacional. Com a criação do Gabinete de Avaliação e Acreditação (GAA), oriundo da Secretaria de Estado da Educação (SEE), passam a apontar-se duas dimensões relativamente à avaliação organizacional: a dimensão interna e externa da mesma. Passa o GAA a figurar como o primeiro órgão estruturado com funções de “ *...monitorização e promoção da qualidade dos serviços prestados no subsistema de Ensino Superior*”¹². O novo modelo constitucional (CRA, 2010) passa a tutela da Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES) e para o Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (MESCT) onde se insere, como órgão tutelado, o Instituto de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (INAAES). Este instituto passa a absorver as atribuições do GAA encarregando-se de dar continuidade aos compromissos

¹² Decreto-Lei nº 2/09, de 29 de abril, ponto 1, artigo 11º.

fundamentais do Estado na promoção da excelência, da qualidade, da inovação, assim como no apoio ao desempenho dos cidadãos, das instituições, das empresas e dos serviços.

Ainda relativamente às questões da qualidade no ensino superior, o Ministro do Ensino Superior, Doutor Adão do Nascimento, no discurso do início do ano letivo de 2012/2013 referenciou o conceito de qualidade como um pressuposto vital do quadro de ação por implicar elevado rigor nos critérios e nas exigências aquando do cumprimento da “...tripla missão de ensinar (incluindo a educação para além da formação), investigar e prestar serviços á comunidade.” (MESAGFN, 2012, p.3). Ainda no mesmo discurso o Senhor Ministro do Ensino Superior, Doutor Adão do Nascimento, aponta cinco desafios inerentes ao desenvolvimento do ensino superior atualmente em Angola, que são:

“ 1) O desafio de adoptar e contar com uma visão e com uma estratégia de desenvolvimento fundadas num referencial ou quadro de acção válido e que permitam alcançar os resultados esperados através da realização progressiva de objectivos estratégicos planificados a curto, médio e longo prazo;

2) O desafio de criar com uma capacidade de interiorização e de implantação da visão e da estratégia desenvolvimento estabelecidas para alcançar os resultados esperados, contando com actores comprometidos com a observação das orientações, dos pressupostos da qualidade em educação e das melhores expectativas das populações e dos estudantes;

3) O desafio de promover no seio dos actores uma postura, uma cultura de trabalho e uma cultura profissional adequadas e que favoreçam a um ambiente propício para a observação permanente das mais elevadas exigências nos planos académico e pedagógico; implicando promover o papel reitor do Órgão de tutela no lugar da insubordinação, a legalidade no lugar da marginalidade, o rigor no lugar do deixar-andar, a ordem no lugar da anarquia, a disciplina no lugar da especulação, a observação de critérios no lugar da arbitrariedade, o profissionalismo no lugar do imediatismo, o planeamento no lugar da improvisação, a coordenação no lugar da dispersão, a qualidade no lugar da banalização;

4) Os desafios de criar e contar com exemplos relevantes em diferentes domínios da via e apostar nos mesmos como referências, modelos a seguir, disseminar e generalizar, tendo em conta que podem constituir a base de constituição de instituições fortes que fazem países de sucesso;

5) O desafio de adoptar um sistema de avaliação e medida que permita, com base em dados primários fiáveis e credíveis, identificar as forças a serem consolidadas, as Fraquezas a serem ultrapassadas e as pistas de e para a promoção permanente de melhorias, de reformas e da inovação”

Como se pode deduzir das alíneas do discurso de senhor Ministro para o ano letivo de 2012/2013 existe uma forte dedicação em criar e implementar um sistema de avaliação que com base nas recolhas de dados das próprias IES mobilize forças e reduza constrangimentos que permitam às IES de Angola promover a implementação de reformas consistentes. Esta evidência justifica a importância deste estudo e de outros que se possam desenvolver no âmbito das IES públicas da República de Angola.

2.7. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO

Segundo Mendes e Silva (2011, p.102), à avaliação ou ao seu conceito tem sido atribuída uma determinada relevância que se tem evidenciado numa tendência para a avaliação dos cursos relegando para segundo plano o seu foco central que é a avaliação do processo incluindo os atores envolvidos nesse mesmo processo assim como as estruturas. Entretanto existe uma crescente preocupação por parte do Estado com a necessidade de melhorar qualitativamente o ensino superior em Angola. O recurso à avaliação institucional como modo de regulamentar o subsistema do ensino superior com foco na qualidade desejada tem sido, por esta razão, invocado em muitas das propostas políticas. Esta inevitabilidade da avaliação institucional, evidenciada em todos os documentos políticos, é enfatizada pelos autores conferindo-lhe “... *um lugar central no processo de melhoria da qualidade educativa na qual se pretende fundar a credibilidade social da universidade pública angolana. Assim, ela é inscrita na administração e gestão universitária enquanto mecanismo de prestação de contas mas também como fator de regulação e desenvolvimento organizacional. Neste sentido, os órgãos máximos da UAN, confrontados com exigências de qualidade e certificação,*

reconhecem a inevitabilidade da implantação de um sistema de avaliação institucional.
” (Mendes & Silva, 2011, p.90)

As principais experiências de avaliação da qualidade do ensino superior em Angola foram, na sua maioria, levadas a cabo por instituições portuguesas, nomeadamente pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1987, pela Fundação Gomes Teixeira em 1995 e em 1996 e pela Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, em 2007, relativamente à Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto. Para, além disso, a Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES), enquanto órgão do governo a quem cabe “ ... *o planeamento, orientação, coordenação, supervisão do processo de formação e implantação da política para o desenvolvimento do ensino superior*” (Decreto-Lei 2/09, de 29 de abril), realizou um estudo de diagnóstico do ensino superior.

O estudo da Fundação Calouste Gulbenkian em 1987 procurou evidenciar os pontos de estrangulamento do funcionamento da Universidade Agostinho Neto, apontando insuficiência de recursos humanos, físicos e financeiros, nomeadamente a carência de quadros qualificados, fraco reconhecimento da instituição e pouca preparação dos estudantes assim como estatutos internos desadequados (Mendes & Silva, 2012). Estes pontos de estrangulamento originaram o desenvolvimento de quatro objetivos prioritários tais como a promoção da melhoria da qualidade, o desenvolvimento dos meios humanos capacitando-os a todos os níveis, a organização dos departamentos com maior relevância estratégica e o desenvolvimento e crescimento autossustentado das instituições através da criação de boas condições materiais.

Outro estudo realizado no âmbito de uma avaliação externa à UAN, pela Fundação Gomes Teixeira em 1995 e em 1996, identificou alguns aspetos relacionados com o funcionamento interno da instituição nomeadamente com a sua relação com o meio envolvente, focando-se igualmente na articulação com os outros graus de ensino, na capacidade de formar quadros e na consequente inserção, colaboração e cooperação com outras instituições de ensino superior.

A necessidade da existência de um sistema de controlo e garantia da qualidade foi pela primeira vez assinalada num estudo realizado pela Fundação Gomes Teixeira (1996) que decorreu na Universidade Agostinho Neto (UAN) mais propriamente no curso de medicina da mesma. Este estudo ao sugerir como fatores potenciadores de melhoria da

universidade o dever de esta “ ... *assumir as suas responsabilidades em todas as vertentes da sua atividade e através da autoavaliação e controlo externo corrigir erros e deficiências e potenciar virtudes*” (FGT 1996, cit. in Mendes & Silva, 2011), veio constituir-se como um primeiro embrião para uma avaliação mais sistemática. O mesmo estudo apontou ainda para “ ... *a necessidade imediata da UAN montar um sistema de avaliação orientada para o interior (autoavaliação) que procurasse analisar o grau de cumprimento dos objetivos pré-fixados, a partir de uma reflexão coletiva e institucional sobre a missão e objetivos da universidade.*” (Mendes & Silva, 2011).

Ainda há que realçar o estudo que originou o diagnóstico da SEES, em 2005, ao criar o seu foco na gestão universitária tendo sido incluídas na amostra estudada todas as instituições de ensino superior públicas e privadas de Angola. Os resultados obtidos serviram como referência, através do desenvolvimento das linhas mestras (SEES, 2005) para a criação de uma rede de novas instituições públicas de ensino superior assim como ao redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. A operacionalização e materialização das orientações teóricas da SEES originaram o surgimento de mais seis Universidades públicas para além da UAN que se manteve em Luanda. Foram criadas, a Universidade 11 de Novembro (Cabinda e do Zaire), a Universidade José Eduardo dos Santos (Huambo, Bié e Moxico), a Universidade Katyavala Bwila (Benguela e Kuanza Sul), a Universidade Leuji A`Nkonde (Malanje), a Universidade de Uíje e a Universidade Mandume ya Ndemufayo (Huila, Namibe, Cunene e Cuando Cubango (Portalangop¹³).

Um outro estudo, no âmbito de uma avaliação externa, realizada à Faculdade de Medicina da UAN no âmbito do Programa de Cooperação entre a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP) e a Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto (FMUAN), que teve como referencial os *Standards Globais para o Desenvolvimento de Qualidade em Educação Médica Pré-Graduada da World Federation of Medical Education*, originou a implantação de um programa para o desenvolvimento da qualidade da formação dos médicos em Angola (Fresta, 2012). A avaliação efetuada, entre 2005 e 2006, veio evidenciar no seu Relatório Final de Avaliação Institucional, problemas associados aos estudantes tais como a “ *Deficiente preparação da maioria dos estudantes à entrada na Universidade; Deficiente apoio*

¹³ Acedido em 26 de dezembro de 2012.

institucional disponibilizado aos estudantes; Falta de combate específico contra o insucesso académico nos primeiros anos do Curso, incluindo a revisão dos critérios e mecanismos de admissão de candidatos ao Curso de Medicina” , relacionados com os docentes tais como a *“Desadequação do rácio docente/estudante no ciclo clínico; Baixos salários dos docentes, técnicos e administrativos; Escassez de docentes com formação académica ao nível de Mestrado e Doutoramento ”* e problemas relacionados com os cursos tais como a *“ Falta de condições pedagógicas, técnicas e científicas para formar médicos que se possam enquadrar dentro de um padrão internacional; Organização do currículo do Curso de Medicina; Insuficiências ao nível das instalações, recursos e equipamentos; Inexistência de hospitais juridicamente convencionados para o ensino da Medicina; Inexistência de protocolos ou acordos inter-institucionais com os Hospitais onde atualmente se faz a formação dos médicos (Hospital Américo Boavida e outras Unidades de Saúde); Escassa internacionalização com participação muito reduzida em projetos internacionais; Escassa actividade de investigação científica; Falta de avaliação sistemática do desempenho do pessoal e dos serviços.”* (pp. 61-62).

O Relatório Final de Avaliação Institucional da FMUAN apontou ainda considerações que funcionariam como alicerce para um programa de intervenção da instituição, ou seja:

- *“ Definir os Objetivos Estratégicos (Gerais) e os Objetivos Operacionais da FMUAN;*
- *Apresentar uma proposta de programa estratégico para o desenvolvimento da FMUAN;*
- *Estabelecer uma estratégia para a construção de acordos com Unidades de Saúde Públicos ou/e privados para o ensino da Medicina;*
- *Propor a reforma do plano curricular, adaptando-o às novas realidades da Educação Médica e ao contexto local, nomeadamente introduzindo o Sistema de Créditos (ECTS) para promover a comparabilidade internacional do Curso de Medicina e possibilitar a mobilidade com Instituições parceiras;*
- *Contratar mais docentes, diminuir o rácio docente/estudante, promover o envolvimento destes nas atividades do processo de ensino/aprendizagem (seleção pela sua especialização e diferenciação profissional);*

- *Investir ao nível da formação do pessoal não-docente de apoio ao ensino e à investigação; Incentivar a investigação científica;*
- *Melhorar os aspetos ligados à organização e estrutura dos Departamentos na sua interface com o ensino/investigação/extensão.”* (Relatório Final de Avaliação Institucional da FMUAN, p.63)

No ano de 2005, um diagnóstico conduzido pela Secretaria de Estado para o Ensino Superior (SEES) veio corroborar as conclusões dos estudos anteriores (Mendes & Silva, 2011). Das conclusões deste diagnóstico emergiram linhas teóricas orientadoras cujo objetivo residia numa melhoria significativa ao nível da gestão das IES Angolanas. A operacionalização e materialização das orientações teóricas da SEES originaram o surgimento de mais seis Universidades públicas. A avaliação institucional previamente referida e alicerçada na Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁴, que considerou essencialmente “ *...os aspetos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros*” (ver art. 63º) quando aplicada ao ES adquire, com a criação da Direção Nacional para o Ensino Superior (DNES) contornos mais específicos na medida em que e entre outros aspetos, a este organismo seria imputada a função de supervisionar a qualidade e eficácia do subsistema do ES em Angola. Mas ainda assim não foram encontrados registos de instrumentos que evidenciassem qualquer tipo de operacionalização desta avaliação institucional.

Deste modo e parafraseando o relatório emitido no âmbito de *Seminário Metodológico sobre Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*, (Realizado em Luanda, entre 13 e 15 de março de 2012) “ *Angola dispõe de recursos que lhe permitem levar a cabo uma política ambiciosa de melhoria do sistema de ensino superior a qual constitui já hoje, de forma evidente, uma prioridade nacional suportada num forte empenho político governamental*” (Fonseca, 2012). No entanto existem alguns problemas e estrangulamentos na definição de um plano de avaliação/ acreditação do ensino superior em Angola que são referidos no respetivo relatório:

“Não existem estatísticas rigorosas, actualizadas e disponíveis de caracterização do sistema de ensino superior em Angola; Não há estudos de avaliação das necessidades formativas, nem estimativas sobre a procura a curto

¹⁴ Lei nº 13/01, de 31 de dezembro.

e médio prazo, nomeadamente a ligação entre o ensino secundário e superior; Não existe um registo exaustivo – um cadastro – de todas as instituições de ensino superior em Angola, rigoroso, atual e credível; Não existe um levantamento de todos os programas ou cursos. Estima-se que não existam atualmente vagas suficientes para os candidatos ao ensino superior, em Angola; Há falta de recursos humanos e especificamente de docentes qualificados, com mestrados, doutoramentos e investigação relevante para suportar a oferta formativa atual e a sua expansão; O Estado não dispõe de mecanismos eficientes de controlo e fiscalização sobre a oferta formativa e a forma como o sistema está a funcionar; Há um clima de suspeição e desconfiança generalizado, sobre a qualidade de grande parte das instituições de ensino superior; Estima-se que existam instituições e cursos a funcionar sem autorização ministerial, isto é, ilegais” (Fonseca, 2012).

CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO

Metodologia

3.1. IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Tendo em conta pressupostos anteriores identificou-se, definiu-se e delimitou-se o objeto de estudo deste projeto, às avaliações dos estudantes e docentes de licenciaturas, aos gestores intermédios e de topo assim como aos sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior públicas, mais concretamente nas instituições de ensino superior Onze de Novembro (UON), Katiavala Bwila (UKB), José Eduardo dos Santos (UJES) e Mandume ya Ndemufayo (UMN).

3.1.1. Contexto de recolha de dados: procedimentos gerais

Os dados foram recolhidos entre 6 províncias de Angola, nomeadamente Huambo, Benguela, Cuanza Sul, Zaire, Cuando Cubango e Huíla (ver figura 1). Nestas províncias, marcadas com uma estrela na figura, foram distribuídos questionários (ver anexos 4 e 6) adaptados aos docentes responsáveis pelos cursos assim como questionários adaptados aos estudantes dos cursos, respetivamente. Foram ainda, recolhidos dados qualitativos nas instituições de ensino superior destas províncias através da distribuição de guiões de entrevista¹⁵ dos quais falaremos mais adiante num capítulo próprio para a análise dos dados desta natureza.

¹⁵ Em Angola é prática generalizada deixar um guião de entrevista após a sua realização a cada um dos entrevistados.

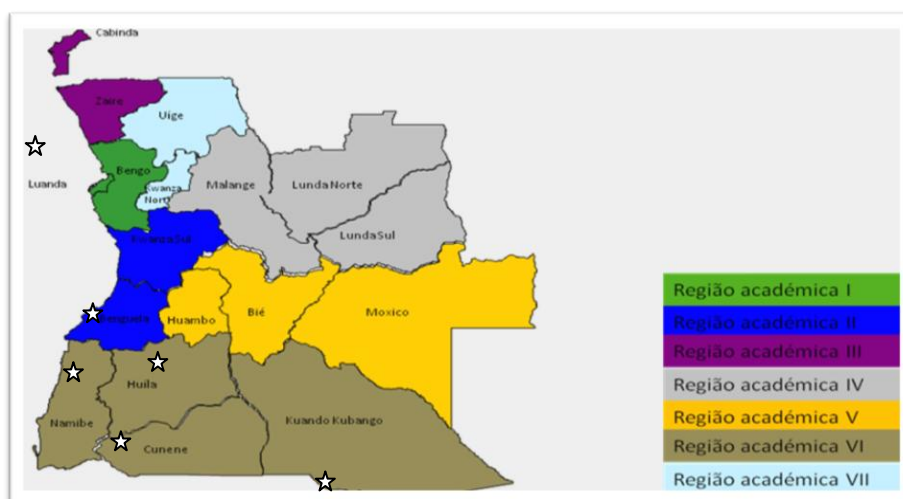


Figura 1 - Mapa de distribuição das Províncias da República de Angola e das respectivas regiões académicas

Fonte: Mendes & Silva, 2011, p.6

Também são apresentadas algumas tabelas que permitem identificar a demarcação das regiões académicas, assim como a sua distribuição por Angola. Pretendemos igualmente deste modo identificar as províncias que estas regiões académicas abrangem e as respetivas universidades. Deste modo pareceu-nos mais fácil circunscrever a nossa área de recolha de dados.

A nossa recolha teve como foco algumas instituições de ensino superior, pertencentes a 4 das 7 regiões académicas existentes em Angola aquando da nossa recolha de dados. As regiões académicas dividiam, no ano de recolha dos nossos dados, o território da República de Angola em 7 áreas abrangendo todas elas duas ou mais províncias (Anexos 2). A tabela seguinte resume e agrupa essas regiões, e as províncias por elas abrangidas (ver Tabela 3).

Região académica	Províncias abrangidas
I	Luanda e Bengo
II	Benguela e Cuanza Sul
III	Cabinda e Zaire
IV	Lunda Norte, Lunda Sul e Malange
V	Huambo, Bié e Moxico
VI	Huíla, Namibe, Cuando Cubango e Cunene
VII	Uíge e Cuanza Norte

Tabela 3 - Distribuição das províncias pelas regiões académicas (adaptado do Decreto 7/09 de 12 de maio)

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à nossa recolha de dados podemos identificar, na tabela abaixo, as regiões académicas envolvidas no estudo, as respetivas instituições de ensino superior que englobaram a nossa amostra, o número de estudantes inquiridos (N= 479), o número de responsáveis institucionais (gestores intermédios) inquiridos (N= 99) e o número de gestores de topo que participaram nas entrevistas semiestruturadas (11 participantes).

Províncias	Regiões Académicas	IES	N (estudantes da Amostra)	N (Doc/Resp institucionais)	Gestores de Topo
Benguela Cuanza Sul	II	UKB	103	35	7
Zaire	III	UON	33	2	-----
Cuando Cubango Huila	VI	UMN	323	49	2
Huambo, Bié Moxico	V	UJES	20	13	2
Total			479	99	11

Tabela 4 - Resumo das regiões e IES visitadas durante a recolha de informações

Fonte: elaboração própria

Relativamente às unidades orgânicas onde se efetuaram as recolhas de dados o quadro que se segue pretende resumi-las integrando-as nas respetivas províncias (ver Tabela 5).

Província	UO (Unidade Orgânica)
Benguela (UKB)	Faculdade de Medicina
	Faculdade de Direito
	Faculdade de Economia
	Instituto Superior Politécnico
	Instituto Superior de Ciências de Educação
Cuanza Sul (UKB)	Instituto Superior de Ciências de Educação
Zaire (UON)	Escola Superior Politécnica
Cuando Cubango (UMN)	Escola Superior Politécnica (Menongue)
Huila (UMN)	Faculdade de Medicina
	Faculdade de Direito
	Faculdade de Economia
	Instituto Superior de Ciências de Educação
	Escola Superior Pedagógica
Huambo (UJES)	Faculdade de Direito
	Faculdade de Economia
	Faculdade de Ciências Agrárias
	Faculdade de Medicina e Medicina Veterinária
	Instituto Superior Politécnico

Tabela 5 - Resumo das províncias de recolha de informações e respetivas Unidades Orgânicas

Fonte: Elaboração própria

3.1.2. Amostra da investigação: descrição detalhada

O esquema abaixo pretende ilustrar de uma forma rápida a amostra (estudantes) e os participantes envolvidos no nosso estudo. Pode-se observar que esta investigação envolve 3 recolhas de dados de 2 tipos, quantitativos e qualitativos. Os dados quantitativos foram recolhidos através de dois inquéritos, construídos especificamente para o estudo e distribuídos a estudantes do ensino superior em formação inicial (licenciatura) assim como a docentes que assumissem funções com responsabilidade institucional ou seja gestores intermédios. Os dados qualitativos foram obtidos através de guiões que serviam de apoio às entrevistas a Reitores, Vice-Reitores, Decanos e vice-Decanos, que por impossibilidade de agenda por parte dos participantes não foi aplicado presencialmente acabando por ser entregue para posterior preenchimento escrito e respetiva devolução. Os resultados obtidos são fruto de uma análise de conteúdo dos guiões que foram devolvidos por alguns participantes.

Em todos os momentos de recolha de dados foi tida como condição de inclusão na investigação o caráter voluntário e participativo de todos os envolvidos. No que diz respeito à amostra dos estudantes, considerámos apenas os estudantes/delegados de

turma com uma seleção aleatória de alguns estudantes/delegados que frequentavam e estavam inscritos no ano letivo 2013 nas IES públicas estudadas, em vários cursos perfazendo um total da amostra de estudantes de 479 (Anexo 6).

No que diz respeito aos inquéritos passados aos docentes estes deveriam ser docentes e responsáveis institucionais e deveriam exercer essa dupla função de docente do 1º ciclo (Licenciatura) e gestor intermédio no ano letivo 2013 na instituição de ensino superior envolvida no estudo. Esta participação do docente no estudo foi voluntária e gratuita, perfazendo um total de N = 99 (Anexo 4). Realizaram-se igualmente entrevistas a alguns gestores de topo nomeadamente Reitores, Vice-reitores, Decanos e Vice-decanos (num total de participantes de 11) nas quatro Universidades envolvidas no ano letivo em referência. Estes participantes também participaram voluntaria e gratuitamente. De realçar que a recolha de dados deste estudo empírico realizou-se entre os meses de Setembro e Dezembro de 2013 (Fig.2).

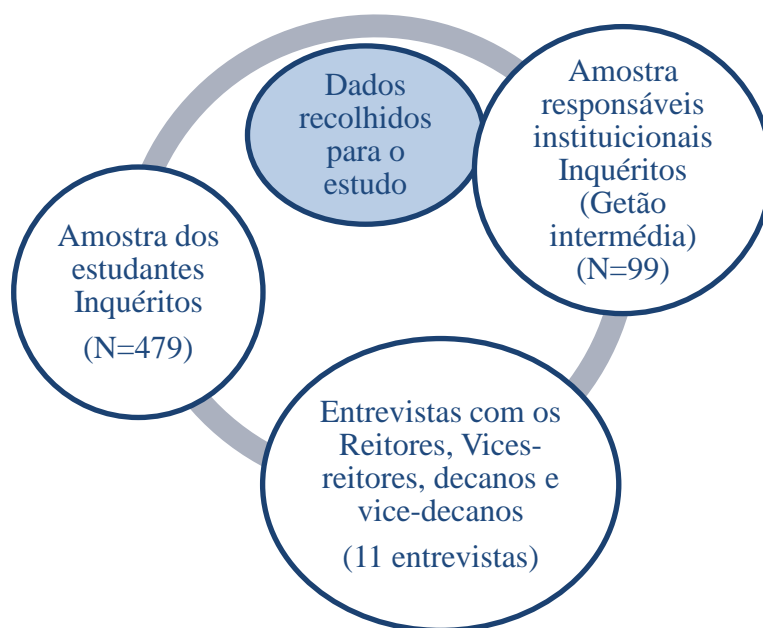


Figura 2 - Esquema detalhado da amostra e participantes na investigação

Fonte: elaboração própria

3.2. CARACTERIZAÇÃO DAS IES E PROVÍNCIAS DE RECOLHA DE DADOS

3.2.1 Universidade Mandume ya Ndemufayo

A Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN) criada pelo Decreto n.º 7/09, de 12 de maio, e encontra-se circunscrita à Região Académica VI¹⁶. A Universidade é destinada à formação de quadros superiores e de investigadores ligados a áreas do saber e especialidades do 1º e 2º ciclo que remetem para as Ciências da Educação, as Ciências Económicas, as Ciências de Gestão, as Ciências Jurídico-Civis, as Ciências Tecnológicas e as Ciências da Saúde.

A UMN abrange as províncias da Huíla, Namibe, Cunene e Cuando Cubango. Esta IES disponibiliza licenciaturas com duração de quatro a seis anos, nas opções do saber que contempla, tendo os seus estudantes e docentes repartidos por três turnos possíveis (diurno, de tarde e pós – laboral). Relativamente a esta universidade estudamos duas províncias o **Cuando Cubango e a Huíla**, das quais apresentamos uma breve caracterização (Tabela 6).

Províncias	Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN)	
	Huíla	Cuando Cubango

Tabela 6 – Províncias abrangidas pela UMN

Fonte: elaboração própria

Província da Huíla

A Huíla é uma província situada no Sudoeste da República de Angola e que apresenta confrontações com as províncias de Benguela e do Huambo a Norte, a província do Cunene a Sul, as Províncias do Bié e do Cuando Cubango a Este e a Oeste as Província do Namibe e de Benguela. A maioria dos seus habitantes situa-se no município do Lubango, que é igualmente a sede capital desta província (Adaptado de <http://info-angola.ao> e de <http://www.huila.gov.ao>. Acedido em 21 de outubro de 2014).

Na província da Huíla, a UMN disponibiliza unidades orgânicas que fornecem cursos a decorrerem nos três turnos possíveis (diurno, de tarde e pós-laboral). Estes cursos são

¹⁶ Decreto n. 5/09, de 7 de abril, do Conselho de Ministros de Angola

desenvolvidos na área de Ciências da Educação (com as opções de ensino da Biologia, da Geografia, da Matemática, da Química, da Física, da História, das Línguas, da Psicologia Educativa e Magistério Primário), na área das Ciências Jurídicas, na área das Ciências Económicas (com as opções de Economia, Gestão e Contabilidade, e de Administração Pública), na área das Ciências da Saúde (com as opções de Medicina e Enfermagem) e na área das Ciências Tecnológicas (com a opção de Engenharia).

Província do Cuando Cubango

O Cuando Cubango é uma província que fica situada no Sudeste de Angola. Esta província representa a segunda maior província de Angola. Dos nove municípios, que constitui esta província, o município de Menongue é o que possui cerca de um terço da população da província. Esta província surgiu da separação em 1961, de duas províncias do antigo distrito do Bié- Cuando Cubango. Nesta província funciona a Escola Superior Politécnica (ESP) fundada em 2009, e inserida na região académica VI, integrando a Universidade *Mandume Ya Ndemofayo* (Adaptado de <http://info-angola.ao> e de <http://www.huila.gov.ao>. Acedido em 21 de outubro de 2014).

A ESP disponibiliza licenciaturas de 4 anos em Ciências da Educação nas suas opções de Ensino da Biologia e da Matemática, em Enfermagem e em Informática de Gestão Empresarial. Os estudantes frequentam esta instituição de ensino superior repartindo-se por três turnos possíveis (diurno, de tarde e pós – laboral).

3.2.2. Universidade Onze de Novembro (UON)

As províncias do Zaire e de Cabinda situadas a noroeste de Angola albergam a Universidade Onze de Novembro (Tabela 7). Esta instituição decorreu da evolução do Centro Universitário de Cabinda da Universidade Agostinho Neto, criado em 1996. Tendo como base o Decreto-Lei n.º 7/09, de 12 de maio, esta universidade pertence à Região Académica III (Decreto n. 5/09, de 7 de abril, do Conselho de Ministros de Angola). A instituição possui unidades orgânicas que se estendem por faculdades e institutos superiores politécnicos.

Províncias	Universidade Onze de Novembro (UON)	
	Zaire	Cabinda

Tabela 7 - Províncias abrangidas pela UON

Fonte: elaboração própria

Tendo em conta o seu raio de abrangência (Zaire e Cabinda), assim como os principais recursos naturais das províncias baseada no petróleo, fosfato, cobre, betume, mica, chumbo, magnete, vanádio, madeira e exploração piscatória, a instituição prevê no seu Plano Desenvolvimento Institucional (PDI), uma expansão que deverá contemplar 4 Zonas de Ensino e Investigação (ZEI): uma Zona de Ensino e Investigação de Cabinda, com predomínio das áreas das Ciências da Saúde, uma Zona de Ensino e Investigação de Mbanza Kongo em que se dará prioridade á área das Ciências Humanas, uma Zona de Ensino e Investigação de Buco Zau com predominância para a Engenharia agro-florestal e ambiental e uma Zona de Ensino e Investigação de Soyo cuja prioridade se dará á área da Engenharia industrial (*Adaptado de <http://www.uon.ed.ao/a-universidade/sobre-a-universidade-11-de-novembro>. Acedido em 22 de maio de 2015*).

A amostra apresentada neste estudo foi recolhida na Escola Superior Politécnica situada na Província do Zaire mais propriamente na cidade de Soyo. O Soyo, onde estão instaladas as principais empresas petrolíferas e M'banza Congo é a capital da província do Zaire por ter sido esta a sede do reino do Congo, que dominava a vasta região a Norte, e Sul do rio Zaire. Esta província situa-se no Norte de Angola e os seus limites são R.D.C/ Rio Zaire, Bengo, Uíge e a Oeste o Oceano Atlântico.

3.2.3. Universidade José Eduardo dos Santos (UJES)

O Decreto-Lei nº 7/09, de 12 de maio, emitido pelo do Conselho de Ministros de Angola, formulou a criação da UJES. Esta instituição pertence à 5ª região académica deste país. A UJES serve as províncias do Moxico, do Bié, assim como a província do Huambo (Tabela 8). A instituição no polo do Huambo assume a responsabilidade das Faculdades de Medicina, Ciências agrárias, Medicina Veterinária, Economia, e Direito, assim com do Instituto Superior Politécnico. Por sua vez, nas províncias do Bié e Moxico está apenas em funcionamento a Escola Superior Politécnica (*Adaptado de <http://www.angolaformativa.com>. Acedido em 23 de outubro de 2014*).

Províncias	Universidade José Eduardo dos Santos (UJES)		
	Moxico	Bié	Huambo

Tabela 8 - Províncias abrangidas pela UJES

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à província do Huambo, esta ocupa uma área de cerca de 34.270 km², situando-se no centro sul de Angola. A localização geográfica da província transformou-a na cidade capital da província.

A cidade do Huambo, por conseguinte, tornou-se num dos centros ferroviário com maior relevância para a linha de Benguela (adaptado de <http://www.angolaformativa.com>. Acedido em 23 de outubro de 2014). O Huambo absorve a maior parte da oferta formativa da universidade, assim como acolhe a sede da reitoria.

3.2.4. Universidade Katyavala Buíla (UKB)

A UKB tem a sua legitimação legislativa desde a publicação do Decreto – Lei N° 241/11, em 6 de setembro de 2011, atendendo à superação de uma necessidade de desenvolvimento do ensino superior no litoral centro (nas províncias de Benguela e Cuanza-Sul) com a criação em Benguela, do primeiro Centro de ensino Universitário (Tabela 9). Mas, em 2002, foi criado o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Sumbe, fazendo com que fosse anexado o Polo Universitário do Cuanza – Sul ao Centro Universitário de Benguela. A Instituição contempla as Faculdades de Direito, de Economia, de Medicina, o Instituto Superior Politécnico e o Instituto Superior de Ciências da Educação.

Províncias	Universidade Katyavala Buíla (UKB)		
	Benguela	Cuanza-Sul	Sumbe

Tabela 9 - Províncias abrangidas pela UKB

Fonte: Elaboração própria

Benguela é uma Província que se situa na região central e oeste de Angola. A capital de Benguela é a cidade de Benguela. Esta província possui 9 municípios fazendo fronteira com o oceano Atlântico (a oeste), com as províncias de Kwanza Sul (a norte), Huambo (a este), Huíla (a sudeste) e Namibe (a sul). A capital da província, Benguela, posiciona-se no cenário angolano como um relevante e influente centro urbano com grande desenvolvimento comercial e industrial, com forte investimento turístico, além de se impor no país como um importante polo cultural. Benguela integra o conjunto de províncias angolanas com maiores concentrações de cidadãos de origem europeia, nomeadamente portugueses ou lusos descendentes. Esta afluência de emigração resulta das condições geográficas oferecidas pela província, assim como das relações inter-raciais ou miscigenação com a população nativa ou de famílias cabo-verdiana que aí se fixaram.

Os cursos existentes nas Unidades Orgânicas (UO) da UKB da província de Benguela são: Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela conta com os cursos de ensino da Matemática, Geografia, Pedagogia, Psicologia, História, Educação Especial, Linguística Portuguesa, Linguística Inglesa e Linguística Francesa; o Instituto Superior Politécnico de Benguela conta com os cursos de Informática e Engenharia Mecânica; a Faculdade de Direito de Benguela conta com os cursos de Direito; a Faculdade de Economia de Benguela conta com os cursos de Economia; a Faculdade de Medicina de Benguela conta com os cursos de Medicina.

A província do Cuanza Sul, situada no litoral centro oeste, foi fundada em 1769 sendo a sua capital, a cidade do Sumbe. Esta província possui um território estimado em cerca de 58.698 km², o que perfaz 4,7% do território nacional. É constituída por 12 municípios fazendo com as províncias do Bengo, Cuanza Norte e Malange fronteiras a Norte e Noroeste através dos rios Longa e Cuanza. Tem igualmente fronteiras com a província de Benguela a sul, com o Huambo a sudoeste e ainda é banhada a oeste pelo oceano atlântico (Adaptado de <http://info-angola.ao>. Acedido em 25 de outubro de 2014).

Além das UO de Benguela, a UKB, conta com outras sedes na Província do Cuanza – Sul, tais como: Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe que possui os seguintes cursos: Matemática, Geografia, Pedagogia, Psicologia e História, e todos cursos atribui o grau de licenciatura.

De maneira a podermos visualizar mais claramente a amostra e participantes envolvidos (Tabela 10) no estudo apresentamos o resumo com os dados que foram recolhidos nas várias instituições visitadas assim como a sua distribuição pelos vários intervenientes (Estudantes, responsáveis/ docentes e gestores de topo).

Universidades Amostra/Participantes	UKB	UON	UMN	UJES	Totais
Estudantes (Inquéritos)	103	33	323	20	479
Responsáveis/docentes (Inquéritos)	35	2	49	13	99
Gestores de topo das IES (Entrevistas semiestruturadas)	7	-----	2	2	11

Tabela 10 - Resumo do total da amostra e participantes da fase de campo

Fonte: elaboração própria

3.3. ANÁLISE METODOLÓGICA QUANTITATIVA E QUALITATIVA DAS INFORMAÇÕES

3.3.1. Procedimentos gerais

O estudo teve o seu início com uma revisão da bibliografia teórica e aprofundamento do estado da arte. Seguiu-se uma fase de recolha de informação estatística secundária, para a construção de uma base dados de caracterização do sistema de ensino superior em Angola e informação primária, a partir de dois tipos de inquéritos e um tipo de entrevista semiestruturada. Um inquérito direcionado para os estudantes (ver Anexo 6) e outro direcionado para os responsáveis pelas instituições, ou seja, para os quadros de Gestão intermédia (ver Anexo 4). Relativamente às entrevistas, do tipo semiestruturadas, foram direcionadas para os reitores e vices reitores, assim como para os decanos e vices decanos das universidades que englobam o estudo. Estes elementos de recolha serão detalhadamente explicados mais adiante.

Numa fase seguinte foi analisada a informação recolhida no sentido de obter um diagnóstico da situação do ensino superior em Angola mais especificamente das IES estudadas, com vista à definição de prioridades e à construção de cenários prospetivos, a partir dos quais se possam desenvolver propostas de modelos de sistemas internos de garantia de qualidade. Numa fase final do projeto foram sugeridas propostas e estratégias a serem implantadas nas regiões académicas que integraram o estudo.

3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha e tratamento dos dados

A construção dos instrumentos de recolha tiveram por base os referenciais propostos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) de Portugal, que a mesma utiliza para o processo de auditorias dos Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior (SIGQ). Estas referências, que “... *têm por objetivo fornecer um conjunto de orientações gerais que possam auxiliar as instituições de ensino superior na conceção e implantação dos seus sistemas de qualidade*”, encontram-se formulados de modo a caracterizarem um SIGQ consistente de acordo com os requisitos europeus e as legislações aplicáveis (A3ES, 2013, p.13). Os instrumentos utilizados, quer os inquéritos quer os guiões de entrevista, foram adaptados do relatório decorrente de um estudo de análise comparativa dos processos europeus (A3ES, 2011) no qual são propostos 7 padrões de referência assim como as respetivas orientações para a garantia interna da qualidade nas instituições de ensino superior (Tabela 11).

Padrões
Política e procedimentos para a garantia da qualidade
Aprovação, monitorização e revisão periódica de cursos e graus
Avaliação dos estudantes
Garantia da qualidade do pessoal docente
Recursos de aprendizagem e apoio aos estudantes
Sistemas de informação
Informação pública

Tabela 11 – Padrões de referência para a garantia interna da qualidade nas instituições de ensino superior

Fonte: A3ES, 2011

Procurando, entretanto, a diversificação dos instrumentos de recolha e tratamento dos dados, efetuamos a recolha de informações de forma a poder ser o mais abrangente possível, para deste modo permitir uma triangulação dos dados tendo por base a perspetiva dos vários atores envolvidos, e assim aumentar o grau de confiança nos resultados finais. Sendo descritas a seguir as razões das opções efetuadas aquando da escolha e realização dos instrumentos da recolha de dados do estudo (Fig. 3).



Figura 3 - Instrumentos de recolha utilizados

Fonte: elaboração própria

Relativamente aos instrumentos de recolha utilizados todos possuíam na sua folha de rosto, um cabeçalho com a identificação da responsável pela investigação, assim como da instituição de acolhimento desta investigação. Foi incluído igualmente em cada inquérito ou entrevista, um pequeno texto introdutório, com uma breve explicação do propósito do estudo contendo igualmente o objetivo geral conforme indicado no texto abaixo:

“ Exmo. Sr. Reitor/ Decano, a presente entrevista, cujo guião se apresenta abaixo, encontra-se inserida num estudo que está a ser realizado na Universidade de Aveiro no âmbito de um Doutoramento em Educação no ramo de Supervisão e Avaliação. Este estudo pretende desenvolver uma ou mais propostas de modelo de sistemas internos de garantia de qualidade para o ensino superior em Angola. Queremos agradecer desde já a sua disponibilidade e colaboração e acreditamos que o seu contributo vá ser muito valioso.”

A escolha efetuada pela utilização de inquéritos para recolher dados entre os estudantes e os gestores intermédios pretendeu-se principalmente pela natureza impessoal e padronizada das perguntas, pela possibilidade de uniformização das mesmas permitindo comparar respostas, o anonimato existente que potencia a liberdade de resposta no inquirido, é menos dispendioso e mais rápido e consegue abranger um maior número de pessoas em simultâneo (Hill& Hill, 2000). A construção dos inquéritos por questionário passados quer entre os estudantes (Fig.4) quer entre os gestores intermédios, admitiu 3 tipos de perguntas. As perguntas abertas, fechadas e de escolha múltipla (perguntas de estimacão). Nas perguntas abertas o inquirido tinha a possibilidade de emitir livremente a sua opinião acerca de um determinado assunto (exemplo da parte 3 - Análise SWOT),

nas perguntas fechadas o inquirido teria apenas de escolher entre duas respostas possíveis (Exemplo da parte 4) e nas perguntas de estimação o inquirido teria a possibilidade de avaliar a pergunta através de uma escala com 5 níveis de resposta possíveis (Tuckman, 2000).

3.3.3. Inquérito preenchido pelos responsáveis - Gestão intermédia

Como se pode observar do esquema da Figura 4, o inquérito utilizado para a recolha de dados entre os docentes/responsáveis (Gestão intermédia) pelas IES é constituído por 5 partes. Uma primeira parte que visa a caracterização do inquirido (sexo, idade, naturalidade, etc.) e da sua situação laboral. Com esta parte pretendemos caracterizar os participantes, para depois poder descrevê-los estatisticamente, e ainda, se possível fazer algumas inferências através do cruzamento com outros dados recolhidos. Sendo também colocada uma questão aberta, no sentido de descrever o nível de conhecimento que cada responsável de gestão intermedia poderia ter acerca de alguma estratégia utilizada para garantir a qualidade dos serviços existentes na sua IES.

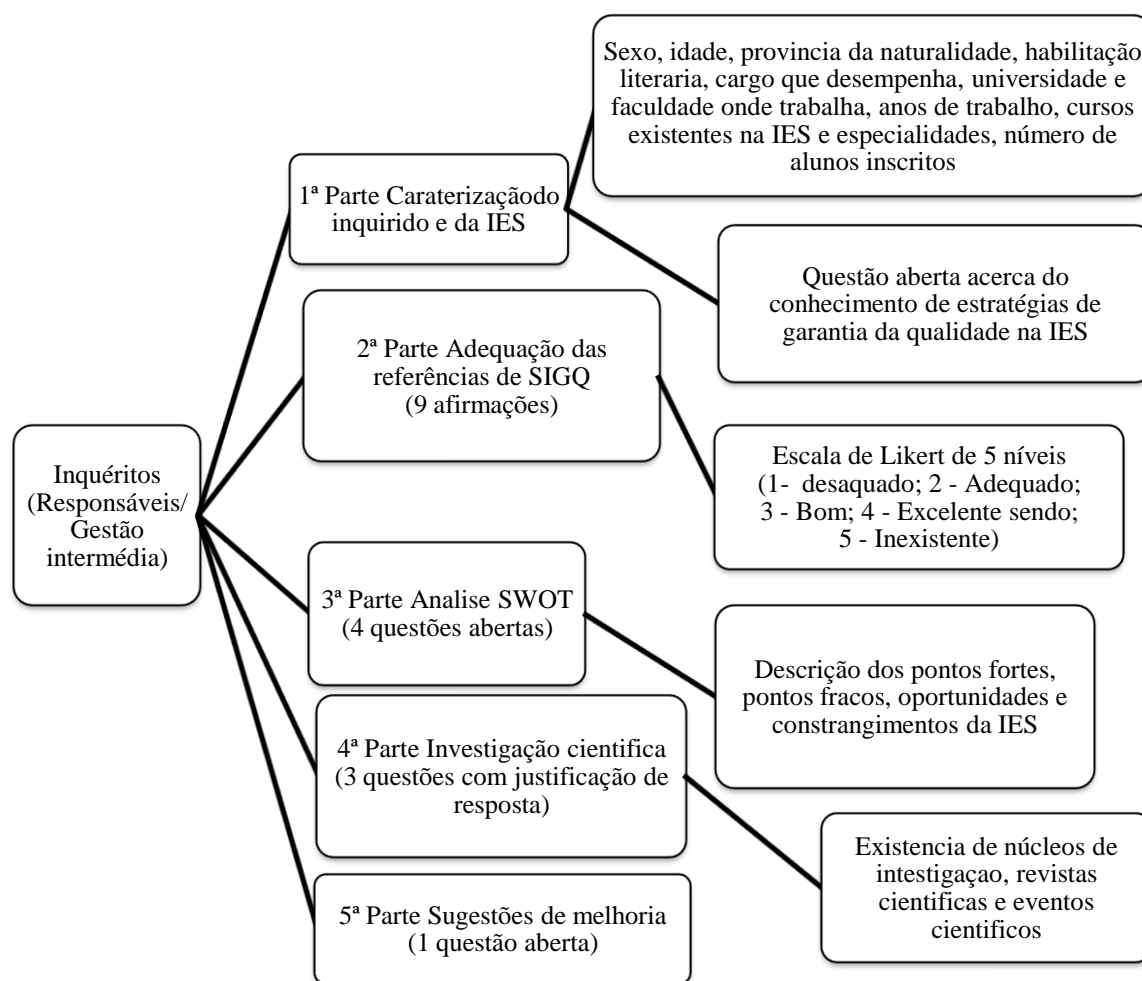


Figura 4 - Estrutura do inquérito passado aos responsáveis pelas IES/Gestão intermédia

Fonte: elaboração própria

O instrumento comporta igualmente uma segunda parte, em que se averigua a adequabilidade da aplicação dos referenciais de SIGQ na instituição. A terceira parte destina-se a uma análise SWOT que entendemos como sendo a sigla da combinação das palavras *Strengths*, *Weaknesses*, *Opportunities* e *Threats*. O modelo de análise SWOT (forças e fraquezas, oportunidades e ameaças) supõe alguns conceitos básicos da teoria dos recursos (Kotler, 2011), na medida em que a análise das forças e fraquezas, está fundamentada na análise ambiental interna (focada em recursos e competências distintas) e a análise de oportunidades e ameaças está fundamentada na análise ambiental externa (focada nas condições de concorrência e de procura). Esta proposta de análise SWOT pretende evidenciar a forma como cada interveniente perceciona a sua IES quer do ponto de vista do funcionamento interno quer da projeção e competitividade externa.

Teremos por ultimo uma quarta e quinta partes constituídas por um grupo de questões de caracter exploratório que visam averiguar a existência ou não de núcleos de investigação científica, de produções científicas ou de eventos científicos organizados pela instituição.

A tabela abaixo procurou resumir os objetivos que fundamentaram a criação dos grupos de questões da parte 1 do inquérito. Como já atrás foi referido este instrumento teve como base os referenciais sugeridos pela A3ES.

Itens a analisar (Parte 1)	Que se pretende saber
<p>Questões n.º 1 até n.º 9</p> <p>Caracterização dos participantes e alguns dados profissionais dos inquiridos</p>	<p>Com estas questões pretende-se caracterizar os participantes ao nível da idade dos inquiridos, das suas habilitações académicas, da identificação da instituição em que trabalha, do cargo que desempenha na instituição, das disciplinas que leciona caso seja docente e da localização da instituição.</p>
<p>Questão n.º 10</p> <p>Caracterização da instituição em que o inquirido trabalha</p>	<p>Com esta questão pretende-se saber os cursos existentes na instituição, as especialidades dos cursos lecionados e o número de estudantes que a mesma possui.</p>
<p>Questão n.º 11</p> <p>Conhecimento de estratégias, utilizadas pela instituição, de garantia da qualidade dos seus serviços (Questão com variável dicotómica: “Sim” e “não”, com justificação da resposta “sim” no sentido de enumerar estratégias)</p>	<p>Averiguar o conhecimento por parte dos inquiridos de estratégias utilizadas pela sua instituição no sentido de garantir a qualidade dos seus serviços</p> <p>Averiguar o reconhecimento por parte dos inquiridos do que se entende por estratégias de garantia da qualidade dos serviços de uma instituição</p>

Tabela 12 - Resumo dos objetivos a atingir, na parte 1, com as questões do instrumento dos docentes/responsáveis

Fonte: elaboração própria

A tabela abaixo procurou resumir os objetivos que fundamentaram a criação dos grupos de questões da parte 2 do inquérito. Estes objetivos foram desenvolvidos de forma a alicerçarem o tratamento quantitativo e qualitativo das suas respostas.

Itens a analisar (Parte 2)	Que se pretende saber
<p>Questão sobre os referenciais para os sistemas de garantia da qualidade nas Instituições de Ensino Superior</p> <p>Esta questão possui uma escala resposta de 5 níveis de resposta (1- Desadequado; 2- Adequado; 3-Bom; 4- Excelente; 5 – Inexistente)</p>	
i. Definição da política e objetivos de qualidade	Averiguar os níveis de adequação da aplicação das políticas e objetivos que apoiem a qualidade dos serviços da Instituição
ii. Definição e garantia da qualidade da oferta formativa	Averiguar os níveis de adequação da definição e garantia da qualidade da oferta formativa da Instituição
iii. Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes	Averiguar os níveis de adequação da aplicação dos procedimentos que promovem e comprovem a qualidade do ensino e garantir o favorecimento das aprendizagens dos estudantes
iv. Investigação e desenvolvimento	Averiguar os níveis de adequação da aplicação de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a atividade científica, tecnológica, artística e de desenvolvimento profissional de alto nível
v. Relações com o exterior (Comunidade)	Averiguar os níveis de adequação da aplicação de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a colaboração interinstitucional e com a comunidade
vi. Recursos humanos	Averiguar os níveis de adequação da aplicação de mecanismos apropriados para assegurar que o recrutamento, gestão e formação do seu pessoal docente e pessoal de apoio
vii. Recursos materiais e serviços	Averiguar os níveis de adequação da aplicação de mecanismos que permitem planear, gerir e melhorar os serviços e recursos materiais
viii. Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)	Averiguar os níveis de adequação da aplicação de mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da Instituição
ix. Informação pública (Publicação periódica de informação sobre a instituição)	Averiguar os níveis de adequação da aplicação de mecanismos que permitem a publicação periódica de informação atualizada sobre a Instituição

Itens a analisar (Parte 2)	Que se pretende saber
x. Internacionalização	Averiguar os níveis de adequação da aplicação de mecanismos para promover, avaliar e melhorar atividades de cooperação internacional
Comentário adicional acerca das escolhas efetuadas nos itens acima	Pretende-se permitir que o inquirido justifique alguma (s) das suas escolhas relativamente aos itens acima

Tabela 13 - Resumo dos objetivos a atingir, na parte 2, com as questões do instrumento dos docentes/responsáveis

Fonte: elaboração própria

A tabela abaixo procurou resumir os objetivos que fundamentaram a criação dos grupos de questões da parte 3,4 e 5 do inquérito.

Itens a analisar		Que se pretende saber
Análise SWOT da Instituição proposta aos inquiridos		
3ª Parte	Pontos fortes da Instituição	Pretende-se com esta questão que o inquirido descreva o que no seu entender são os pontos fortes da Instituição/Curso/Departamento em que trabalha
	Pontos fracos	Pretende-se com esta questão que o inquirido descreva o que no seu entender são os pontos fracos da Instituição/Curso/Departamento em que trabalha
	Oportunidades	Pretende-se com esta questão que o inquirido descreva o que no seu entender são as oportunidades oferecidas pela Instituição/Curso/Departamento em que trabalha
	Constrangimentos	Pretende-se com esta questão que o inquirido descreva o que no seu entender são os constrangimentos da Instituição/Curso/Departamento em que trabalha
4ª Parte	Questão relacionada com os núcleos de investigação científica, publicações científicas e eventos científicos Existência ou não de núcleos de investigação científica, produções científicas e eventos científicos da instituição (Questões com variáveis dicotómica: “Sim” e “não”, com justificação da resposta “sim” e da resposta “Não”)	

Itens a analisar		Que se pretende saber
	Núcleos de investigação científica	Averiguar a existência ou não de núcleos de investigação científica e caso existam em que áreas do conhecimento
	Publicações científicas	Averiguar a existência ou não de publicações científicas e caso existam em que áreas do conhecimento e desde quando
	Eventos científicos (Quadro com 6 opções de escolha podendo escolher várias delas: Congressos Nacionais; Palestras; Congressos Internacionais; Seminários; Jornadas científicas; outro. Qual?)	Averiguar a existência ou não da realização de eventos científicos e, caso existam, escolher do quadro os mais frequentes
5ª Parte	Questão relacionada com as sugestões de melhoria para a Instituição	Pretende-se averiguar as sugestões de melhoria que os inquiridos gostariam de ver implementadas na sua Instituição

Tabela 14 - Resumo dos objetivos a atingir com as questões do instrumento passado aos docentes/responsáveis das IES, nas partes 3, 4 e 5

Fonte: elaboração própria

3.3.4. Inquérito preenchido pelos estudantes

No que diz respeito ao inquérito entregue aos estudantes, a sua estrutura encontra-se representada na figura 5. Este inquérito tal como o anterior contribuiu para o estudo das opiniões que permitiram desenvolver a montante da investigação, algumas propostas e sugestões para a garantia de qualidade nas IES envolvidas na investigação.

Como pode ser observado, o inquérito passado aos estudantes é constituído, também, por 5 partes e possui retratado nas tabelas abaixo os objetivos que fundamentaram as escolhas das questões que o compõe.

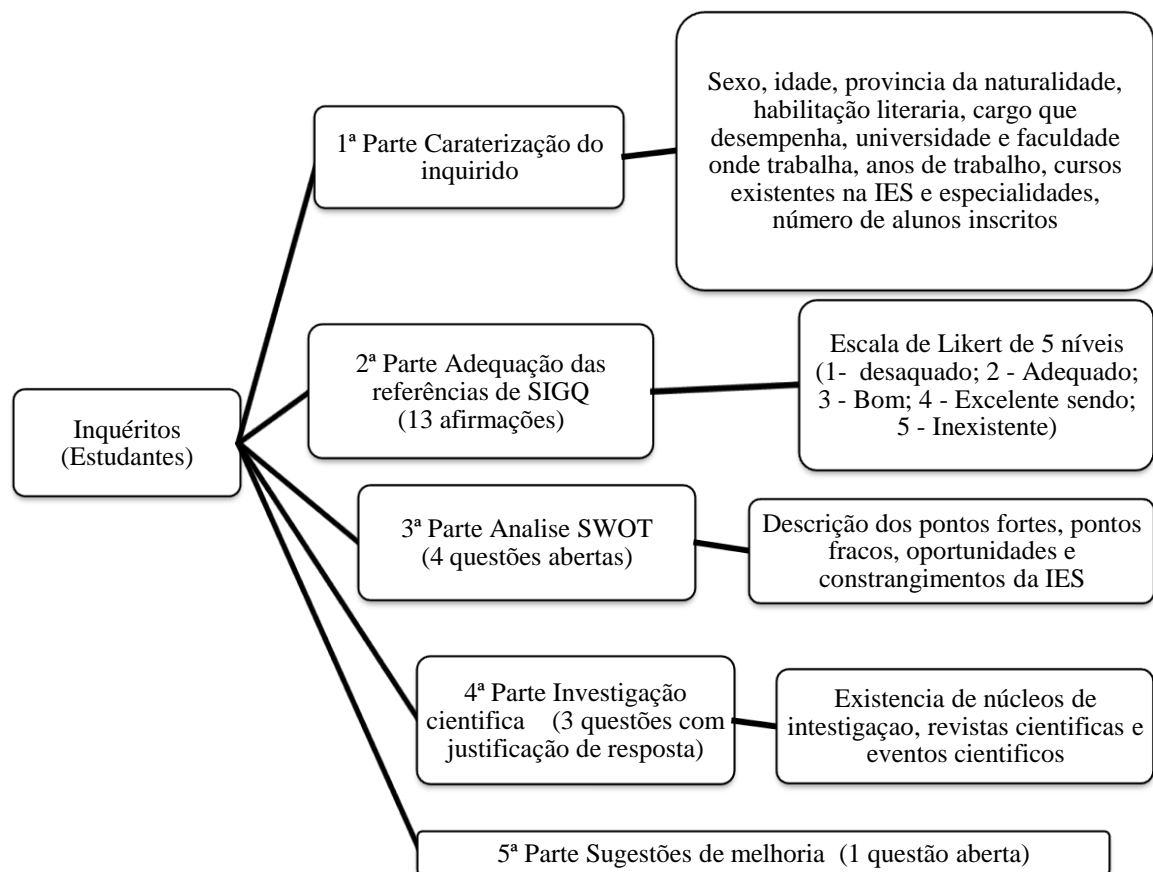


Figura 5 - Estrutura do inquérito passado aos estudantes

Fonte: elaboração própria

A tabela abaixo procurou resumir os objetivos que fundamentaram a criação dos grupos de questões da parte 1 e 2 do inquérito.

Itens a analisar		Que se pretende saber
1ª Parte	Questões n.º 1 até n.º 6 Caracterização da amostra	Com estas questões pretende-se caracterizar a amostra ao nível da idade dos inquiridos, sexo, a província de naturalidade, da identificação da instituição em que estuda, do ano que frequenta
2ª Parte	Questão sobre a adequação das características do curso que frequenta Esta questão possui uma escala resposta de 5 níveis de resposta (1- Desadequado; 2- Adequado; 3-Bom; 4- Excelente; 5 – Inexistente)	
	i) Requisito para o ingresso no curso	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos aos requisitos exigidos para o ingresso nos cursos
	ii) Estrutura curricular (Áreas de estudo)	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos à estrutura curricular do curso
	iii) Plano de estudos (Disciplinas do curso)	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos ao plano de estudos do curso
	iv) Regime de funcionamento	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos ao regime de funcionamento do curso dos inquiridos
	v) Estágios e períodos de formação em locais de trabalho	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos aos estágios propostos no curso assim como a formação em locais de trabalho
	vi) Objetivos do curso	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos aos objetivos do curso
	vii) Recursos materiais	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos aos recursos materiais oferecidos no curso
	viii) Bibliotecas com materiais de pesquisa nacionais e estrangeiros	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos às bibliotecas e aos materiais de pesquisa nacionais e estrangeiros disponibilizados no curso
	ix) Parcerias com instituições nacionais e estrangeiras	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos às parcerias com outras universidades estrangeiras e nacionais
	x) Qualificação e perfil dos docentes	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos à qualificação e perfil dos docentes
	xi) Qualificação e perfil do pessoal não docente	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos à qualificação e perfil dos docentes
	xii) Métodos e técnicas utilizadas pelos docentes	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos aos métodos e técnicas utilizadas pelos docentes
	xiii) Métodos de avaliação utilizadas pelos docentes	Averiguar os níveis de adequação atribuídos pelos inquiridos aos métodos de avaliação utilizadas pelos docentes

Tabela 15 - Resumo dos objetivos a atingir (Parte 1 e 2) com as questões que integram o instrumento passado aos estudantes

Fonte: elaboração própria

A tabela abaixo procurou resumir os objetivos que fundamentaram a criação dos grupos de questões da parte 3 (Análise SWOT) do inquérito.

Itens a analisar (parte 3)	Que se pretende saber
Análise SWOT da Instituição proposta aos inquiridos	
Pontos fortes da Instituição	Pretende-se com esta questão que o inquirido descreva o que no seu entender são os pontos fortes da Instituição/Curso/Departamento em que estuda
Pontos fracos da Instituição	Pretende-se com esta questão que o inquirido descreva o que no seu entender são os pontos fracos da Instituição/Curso/Departamento em que estuda
Oportunidades que oferece a Instituição	Pretende-se com esta questão que o inquirido descreva o que no seu entender são as oportunidades oferecidas pela Instituição/Curso/Departamento em que estuda
Dificuldades da Instituição	Pretende-se com esta questão que o inquirido descreva o que no seu entender são os constrangimentos da Instituição/Curso/Departamento em que estuda

Tabela 16 - Resumo dos objetivos a atingir com a análise SWOT efetuada aos estudantes

Fonte: elaboração própria

A tabela abaixo procurou resumir os objetivos que fundamentaram a criação dos grupos de questões da parte 4 e 5 do inquérito.

Itens a analisar (parte 4 e 5)	Que se pretende saber
<p>Questão relacionada com os núcleos de investigação científica, publicações científicas e eventos científicos</p> <p>Existência ou não de núcleos de investigação científica, produções científicas e eventos científicos da instituição</p> <p>(Questões com variáveis dicotómica: “Sim” e “não”, com justificação da resposta “sim”)</p>	
Núcleos de investigação científica	Averiguar a existência ou não de núcleos de investigação científica e caso existam em que áreas do conhecimento
Publicações científicas	Averiguar a existência ou não de publicações científicas e caso existam em que áreas do conhecimento e desde quando
Eventos científicos	Averiguar a existência ou não da realização de eventos científicos e, caso existam, escolher do quadro os mais frequentes
(Quadro com 6 opções de escolha podendo escolher várias delas: Congressos Nacionais; Palestras; Congressos Internacionais; Seminários; Jornadas científicas; outro. Qual?)	
Questão relacionada com as sugestões de melhoria para a Instituição	Pretende-se averiguar as sugestões de melhoria que os inquiridos gostariam de ver implementadas na sua Instituição

Tabela 17 - Resumo dos objetivos a atingir com os estudantes na parte 4

Fonte: elaboração própria

Os inquéritos foram voluntariamente e prontamente respondidos pelos estudantes em sessões dinamizadas pela investigadora nas IES. Os inquéritos foram recolhidos pela investigadora de forma presencial ou entregues pelos docentes que concordaram em distribuir o inquérito aos seus alunos. Depois de distribuídos e explicados os motivos da sua aplicação, os estudantes, na sua maioria, efetuava o seu preenchimento em aproximadamente quinze minutos. Os docentes que efetuaram a distribuição dos inquéritos repetiram os procedimentos no que diz respeito à distribuição e explicação do objetivo desta investigação.

3.3.5. Inquérito por entrevista

Segundo Amado (2000) sempre que o investigador se encontra perante um conjunto de dados (corpus documental) escritos quer pelos sujeitos quer pelo investigador é aceitável considerar que se está na presença de um processo que se adequa à análise de dados qualitativos (p.61).

Sendo o procedimento crítico e reflexivo necessário, ocorrido nas várias etapas da pesquisa, bem como na escolha das técnicas inerentes e adequadas à problemática. A escolha da técnica de entrevista do tipo semiestruturada deve-se ao facto de se considerar esta a melhor forma de atingir os objetivos do estudo pela profundidade, espontaneidade e saliência de elementos - emocionais e relacionais do discurso - que são fundamentais para compreender a problemática.

No presente trabalho utilizamos uma recolha de dados materializados num corpus documental constituído por entrevistas escritas com posterior tratamento utilizando a uma técnica de análise de conteúdo com recurso a suporte informático. Com a utilização desta técnica que, segundo Coutinho (2000), nos permite “... “arrumar” num conjunto de categorias de significação o “conteúdo manifesto” dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme) ... (p.53), pretendíamos um maior aprofundamento das respostas na tentativa de obter uma interligação diferenciada com a problemática em análise.

A recolha destes dados teve por base um guião de entrevista semiestruturada. Tendo em conta as agendas profissionais dos participantes percebemos que a melhor forma de recolher alguns testemunhos seria através da entrega de um guião com questões às quais

os participantes responderiam e que posteriormente seriam submetidas a uma análise de conteúdo. Obtivemos 11 entrevistas, documentos escritos, que sujeitámos a uma análise de conteúdo com recurso ao programa webQDA. Este programa é, e segundo os seus autores, Souza, Costa, Moreira e Souza (2011), “ *... um software de análise de textos, vídeos, áudios e imagens que funciona num ambiente colaborativo e distribuído com base na internet* ” (p.6). Ainda segundo os mesmos autores, com este programa o investigador poderá “ *... editar, visualizar, interligar e organizar documentos, além de criar categorias, codificar, controlar, filtrar, fazer buscas e questionar os dados com o objetivo de responder às questões de investigação*” (p.6).

Este estudo pretende através destas entrevistas, sem nunca esquecer o seu carácter exploratório, investigar a perceção dos gestores de topo acerca da existência de políticas de garantia da qualidade, de mecanismos e procedimentos que permitam a promoção e monitorização da qualidade, quer ao nível dos cursos ministrados quer ao nível das parcerias com a comunidade ou com outras IES nacionais ou internacionais. É também visível no quadro apresentado, a preocupação com a indagação da existência de núcleos de investigação ou de revistas de publicação científica, assim como de mecanismos que garantam o recrutamento de pessoal docente e não docente com formação e competências que permitam o cumprimento com eficácia das funções que lhe são atribuídas. É igualmente pretensão destas entrevistas a verificação de mecanismos de gestão e de controlo, que permitam otimizar a utilização e consumo dos recursos/materiais.

É de realçar que as entrevistas foram estruturadas e concebidas para que os entrevistados pudessem organizar seu pensamento tendo em conta as perguntas pré-determinadas. O papel desempenhado pelo investigador, foi o de incentivar à participação através de marcações de audiências estabelecendo um diálogo aberto com os potenciais participantes no sentido de os sensibilizar para a importância dos seus testemunhos. A fim de atingir os objetivos propostos, foi necessário estabelecer uma relação de confiança e de profissionalismo com os entrevistados de modo a que pudessem expor suas perceções e experiências de forma livre (Pardal & Correia,1995). Na Tabela 18, é apresentado o resumo das áreas sobre as quais se fundamentou o guião de entrevistas efetuadas aos Reitores, Vice-reitores, Decanos e Vice-Decanos da IES contempladas no estudo.

Entrevista (Gestão de topo)
Área de questionamento 1 - <i>Definição das políticas e objetivos de qualidade nas instituições de ensino superior.</i>
Área de questionamento 2 - <i>Definição e garantia da qualidade da oferta formativa</i>
Área de questionamento 3 - <i>Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes</i>
Área de questionamento 4 - <i>Investigação e desenvolvimento</i>
Área de questionamento 5 - <i>Relações com o exterior (Comunidade)</i>
Área de questionamento 6 - <i>Recursos humanos</i>
Área de questionamento 7 - <i>Recursos materiais e serviços</i>
Área de questionamento 8 - <i>Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)</i>
Área de questionamento 9 - <i>Informação pública (Publicação periódica de informação sobre a instituição)</i>
Área de questionamento 10 - <i>Internacionalização</i>

Tabela 18- Resumo da constituição do guião de entrevista realizada às gestões de topo (Reitores e Vice-reitores, Decanos e Vice-decanos) das IES

Fonte: elaboração própria

Em cada uma das áreas de questionamento apresentadas pretendemos sempre atingir um objetivo que descrevemos e resumimos na tabela abaixo.

Itens a analisar na entrevista com as gestões de topo (Reitores, etc.)	Que se pretende saber
Definição da política e objetivos de qualidade	Averiguar a existência ou não de uma cultura de qualidade; de políticas e objetivos que apoiem a qualidade da IE e que se encontrem bem definidos e conhecidos por todos os agentes envolvidos
Definição e garantia da qualidade da oferta formativa	Averiguar a existência ou não de mecanismos para a avaliação e renovação da sua oferta formativa
Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes	Averiguar a existência ou não de procedimentos que promovam e comprovem a qualidade do ensino e garantir o favorecimento das aprendizagens dos estudantes
Investigação e Desenvolvimento	Averiguar a existência de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a atividade científica, tecnológica, artística e de desenvolvimento profissional de alto nível adequada à sua missão institucional
Relações com o exterior (Comunidade)	Averiguar a existência de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a colaboração interinstitucional e com a comunidade, nomeadamente quanto ao seu contributo para o desenvolvimento regional e nacional.
Recursos humanos	Averiguar a existência de mecanismos apropriados para assegurar que o recrutamento, gestão e formação do seu pessoal docente e pessoal de apoio se efetua com as devidas garantias de qualificação e competência para que possam cumprir com eficácia as funções que lhes são próprias

Itens a analisar na entrevista com as gestões de topo (Reitores, etc.)	Que se pretende saber
Recursos materiais e serviços	Averiguar a existência de mecanismos que lhe permitem planear, gerir e melhorar os serviços e recursos materiais com vista ao desenvolvimento adequado das aprendizagens dos estudantes e demais atividades científico-pedagógicas
Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)	Averiguar a existência de mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados e de outra informação relevante para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades.
Informação pública (Publicação periódica de informação sobre a instituição)	Averiguar a existência de mecanismos que permitem a publicação periódica de informação atualizada, imparcial e objetiva, tanto quantitativa como qualitativa, acerca dos cursos, graus e diplomas oferecidos e das demais atividades que desenvolve
Internacionalização	Averiguar a existência de mecanismos para promover, avaliar e melhorar as suas atividades de cooperação internacional

Tabela 19 - Resumo dos objetivos a atingir com as entrevistas efetuadas às gestões de topo das IES

Fonte: elaboração própria

Após a organização e uma primeira leitura transversal dos textos das entrevistas, introduzimos o nosso corpus documental no Software WebQda. Este suporte informático, como já foi referenciado anteriormente, possibilita o tratamento de dados de natureza não – numérica e não estruturados (Neri de Souza, Costa &Moreira, 2010). Realizamos uma leitura prévia menos profunda e outras seguintes um pouco mais verticais (Amado, 2000). Posteriormente e consoante os objetivos a atingir com esta análise, desenvolvemos algumas categorias construídas à priori baseadas também no guião de entrevistas e nas dimensões de análise assim como foram iniciadas as codificações dos dados, indicadores, de cada entrevista semiestruturada. Estas codificações foram introduzidas numa árvore de unidades de análise, que foi previamente definida em categorias e subcategorias referentes aos tópicos do guião da entrevista.

3.4. QUESTÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO

No caso do preenchimento dos inquéritos por questionário o contacto foi estabelecido diretamente com os estudantes em sala de aula. Após autorização concedida pelo docente responsável pela disciplina em curso, aos inquiridos foram esclarecidos os aspetos relacionados com o âmbito e o propósito do estudo, com a duração do preenchimento do inquérito, assim como com a garantia do anonimato e garantia da

utilização exclusiva e manipulação somente por parte da investigadora dos dados recolhidos.

Relativamente aos dados recolhidos por entrevista foram efetuados uns primeiros contactos através de correio eletrónico ou através de contacto telefónico no sentido de agendar reuniões presenciais. Nas reuniões tidas com os participantes foram esclarecidos o âmbito do estudo assim como os objetivos da investigação e pedido a cada reiterada a importância para o estudo da participação de cada um. Foi igualmente assegurada a confidencialidade das respostas assim como o uso exclusivo das mesmas apenas e só para esta investigação. A participação decidida pelos participantes foi voluntária sem qualquer tipo de contrapartidas.

Reiteramos que a identidade das pessoas implicadas bem como as informações reveladas durante o estudo foram protegidos. Os resultados não foram manipulados com outro tipo de interesse, que não fosse objetivo deste estudo e procurou-se sempre ter as autorizações dos intervenientes durante o processo.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DAS IES ESTUDADAS

Antes de se apresentarem os resultados da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) das Instituições participantes no estudo, iremos fazer uma breve resenha do surgimento e caracterização deste dispositivo legal das IES angolanas.

Na gestão das instituições, o planeamento é uma importante ferramenta na medida em que proporciona um momento de reflexão sobre o que vem sendo feito e sobre o que deve ser implementado. Deste modo, a tutela considerou importante a elaboração de um documento que reunisse diretrizes que fizessem convergir os diversos compromissos da IES com a comunidade onde se insere, com a comunidade científica e tecnológica, com os órgãos da tutela, nomeadamente o Ministério da Educação, assim como com toda a sociedade em geral. No passado recente, este documento era denominado de Plano Geral de Ações – PGA (1990), passando posteriormente a ter a designação de Plano Estratégico (1999). Neste momento as IES em Angola devem redigir um documento institucional, denominado PDI, tendo em conta as orientações políticas educativas vigentes para o ES. A proposta de elaboração destes documentos baseou-se em pressupostos jurídico-legais decorrentes da legislação reguladora do ensino superior no País, nomeadamente (a) a Lei de Bases do sistema de educação, Lei 13/01, de 31 de dezembro, (b) a Resolução nº4/07, de 2 de fevereiro, que aprova as linhas Mestras para Melhoria da Gestão do subsistema do Ensino Superior, (c) o Decreto nº 90/09, de 15 de dezembro, que estabelece as Normas Gerais e Reguladoras do Subsistema do Ensino Superior, (d) o Decreto nº05/09, de 7 de abril, que cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial da atuação e expansão das instituições de Ensino Superior e (e) o Decreto nº 07/09, de 12 de maio, que aprova a reorganização da rede, cria novas instituições de Ensino Superior Públicas e redimensiona a Universidade Agostinho Neto.

Em síntese, o PDI pretende ser um plano de gestão administrativa e académica que procura caracterizar a IES quanto à sua missão e metodologia de trabalho. É um documento que evidencia metas, diretrizes pedagógicas e objetivos pedagógicos, que

visam orientar as práticas e atividades académicas a desenvolver pela instituição. Neste documento pode igualmente ver-se descrita a estrutura organizacional da instituição, assim como as diretrizes que orientam as práticas de avaliação interna e a preparação de uma eventual avaliação externa.

Em relação à avaliação interna, e da leitura que fizemos de diversos estudos sobre o assunto, podemos evidenciar algumas linhas orientadoras tais como: a configuração de sistemas de documentação, a preparação das IES para avaliações externas, a implementação de sistemas regulares de auto-avaliação como instrumentos para monitorizar o desempenho das instituições, dos cursos e dos currículos dos cursos em funcionamento. É também uma dimensão importante dos PDI o aperfeiçoamento das políticas de avaliação e a introdução de melhorias através da integração dos resultados dessas avaliações institucionais. Pretende-se, além disso, a consolidação da avaliação institucional como atividade permanente das instituições.

PDI da Universidade Katiavala Bwila (UKB)

A Reitoria da UKB apresenta um PDI subdividido em dois ciclos comportando cada um períodos de 5 anos. As áreas de atuação da UKB estão centradas na formação de competências que visam sustentar o desenvolvimento da região nos sectores da logística e transportes, da mecânica, da agroindústria, da indústria animal, das pescas, da área extrativa e mineira, da área da indústria pesada e de processamento, na área do turismo, das tecnologias de informação e comunicação, e ainda na área da eletricidade, ensino e saúde. Estas áreas foram recomendadas pelo Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia (MESCT), e tiveram por base documentos tais como *Angola 2025*, documento que propõe para a área da eletricidade, águas e transportes alguns objetivos e estratégicos “... *que representam desafios estruturantes para o desenvolvimento do sector eléctrico, independentes da actual conjuntura dos mercados petrolíferos*” (UKB, PDI, 2012, p.9) de modo que se procurou estar em consonância com a realidade económica, político - legal, educacional e tecnológica mundial.

É missão da UKB garantir a qualificação superior dos cidadãos angolanos que a procuram, através do desenvolvimento de um ensino baseado na cultura de responsabilidade e eficácia, assim como pretende garantir a produção científica oriunda de uma investigação com credibilidade e profissionalismo. É igualmente missão desta

instituição a prestação de serviços à comunidade com base na prevalência do interesse do Estado e no compromisso com a integração nacional, regional e internacional, assim como promover o reconhecimento da dignidade da pessoa humana.

A finalidade da UKB consiste em assegurar uma perfeita articulação entre a formação, a docência, a investigação científica, a inovação tecnológica e científica e o desenvolvimento, visando a integração da e na região académica II. Deste modo e para atingir as suas finalidades, a UKB destaca no seu PDI os seguintes objetivos institucionais (UKB, PDI, p.9):

- *“Elaborar currículos, planos de estudo, programas das respectivas disciplinas para cursos de graduação, pós – graduação e especialização, bem como projetos de desenvolvimento nos domínios da formação, da investigação e da prestação de serviços à comunidade;*
- *Propor ao órgão de tutela a criação de faculdades, institutos, escola e cursos de graduação e pós-graduação;*
- *Organizar e ministrar cursos conducentes à obtenção dos graus académicos ou de especialização;*
- *Desenvolver atividades de investigação científica e tecnológica; Recrutar e impulsionar a formação do corpo e investigadores, bem como do pessoal administrativo;*
- *Desenvolver mecanismos de avaliação interna do desempenho da instituição, com vista a promoção da qualidade dos seus serviços;*
- *Prestar serviços à comunidade nos domínios do ensino e da investigação, numa perspetiva de extensão universitária e de valorização recíproca, tendo em vista o desenvolvimento comunitário da região académica.”.*

Deve salientar-se ainda que a UKB, possui uma estrutura organizacional ao nível dos seus órgãos e serviços que passa pela existência de um Órgão Executivo de Gestão, por um Órgão Auxiliar do órgão Executivo de Gestão, por um Órgão de Colégio da Universidade, pelos seus Serviços de Apoio Técnico e pelos seus Serviços Executivos.

Relativamente à avaliação da implantação das suas políticas, a UKB adota um modelo de autoavaliação participativa e de avaliação externa. Cada Unidade Orgânica possui uma comissão interna de avaliação que pode dividir-se em subcomissões de avaliação.

A avaliação deve servir para melhorar a gestão e promover compromisso da Instituição rumo à qualidade de ensino e prossecução dos seus objetivos.

O período de avaliação ocorre de quatro em quatro anos, abrangendo todas as áreas contempladas no PDI, tais como a convergência da missão da IES, da sua visão, dos valores que preconiza, dos seus objetivos, da implantação dos seus programas educacionais, dos seus estudantes, do corpo docente e não docente, dos recursos educacionais que possui, da sua governança e administração assim como das necessidades renovação contínua, ao nível das suas estruturas e funções. No entanto, sempre que necessário, podem estabelecer-se outros períodos e âmbitos, permitindo que a avaliação possa ocorrer de modo parcial ou total na UKB. Os resultados da avaliação devem ser divulgados através de relatórios e de encontros de esclarecimentos com mobilizações gerais e parciais de forma a garantir o envolvimento das gestões de topo, das gestões intermédias e dos operacionais (UKB, PDI, p.17). Por último a concretização do PDI da UKB será feita através dos planos de ação anuais sujeitos a um acompanhamento regular da sua execução e à elaboração de relatórios parciais e gerais, para avaliação periódica pelos órgãos colegiais da Instituição nos seus vários níveis de atuação.

PDI da Universidade Onze de Novembro (UON)

Da visão da UON emerge a vontade de valorizar as Províncias de Cabinda e Zaire, para deste modo elevar o seu desenvolvimento económico assim como o seu índice de desenvolvimento humano. A missão da instituição, por sua vez, visa contribuir para o desenvolvimento de competências técnico - científicas dos cidadãos através do ensino, da investigação e da extensão de um ensino com qualidade a fim de responder aos desafios de Angola.

Tendo por base valores como a promoção da probidade, do altruísmo, do civismo e a inovação, o PDI da UON considera objetivos estratégicos tais como:

- *“Estabelecer um polo de conhecimento, inovação e investigação para o sector do petróleo, gás e recursos florestais;*
- *Suportar as restantes vocações regionais, como agro - indústria, turismo logístico, transportes e a indústria pesada;*

- *Atrair população estudantil externa (de outras regiões académicas ou de países fronteiriços);*
- *Implantar mecanismos de atração e retenção de corpo docente nacional;*
- *Explorar as potencialidades históricas da região.”* (UON, PDI, p.12)

Para que os seus objetivos sejam atingidos, a UON pretende implantar a médio prazo os cursos de Engenharia de Petróleo, de agronomia, de engenharia florestal, de turismo e de logística e transporte. Foram criadas ainda zonas de Desenvolvimento de Ensino e Investigação (ZDEI), para as áreas das ciências de saúde, das ciências humanas, das engenharias agro – florestal e ambiental e da engenharia industrial. Estes ZDEI serão paulatinamente implantados seguindo um cronograma pré-estabelecido, igualmente previsto para realização do Centro de Estudos Africanos em Mbanza Kongo.

Na UON é possível observar no seu PDI (UON, PDI, p.15), que todos os cursos ministrados pela instituição possuem um plano curricular que tem sido objeto de revisões periódicas, com exceção dos planos curriculares da faculdade de medicina.

Em relação às perspetivas e consequentes estratégias de crescimento o PDI da UON e considerando o horizonte temporal 2012- 202,5 pretende-se implantar novos cursos e novas infra-estruturas, melhorar a qualidade e competências dos docentes e não docentes através de cursos de agregação pedagógica, capacitação técnico – profissional estimulando a formação diferenciada (Mestrado e Doutoramento). Salienta-se, para tal, a admissão de docentes de Universidades Portuguesas, Brasileiras, Espanholas e Francesas assumindo a lecionação nos cursos de Mestrado e Doutoramento. Como medida de crescimento pretende igualmente implantar o processo de avaliação de desempenho dos docentes assim como incentivar a produção e a divulgação de conhecimentos científicos. E ainda desenvolver um Departamento de Ensino e Investigação, Centros de Laboratório de Estudos e Investigação (UON, PDI, p. 22).

A operacionalização estratégica pressupõe alguns objetivos específicos que visam envolver trabalhadores docentes, trabalhadores não docentes, bem como parceiros internos na promoção da imagem universitária. Deste modo a UON visa implantar um plano social, ou seja, um plano de suporte e incentivo que contempla o desenvolvimento de *cursos de curta duração*, a atribuição de medalhas de antiguidade aos trabalhadores, estratégias que envolvam familiares e trabalhadores de modo a promover o

desenvolvimento psicossocial e técnico dos membros da comunidade assim como uma clínica social, um hospital universitário e um complexo desportivo. A divulgação de iniciativas de ensino, investigação e extensão constituem alguns dos objetivos específicos que tais como a identificação de novas formas de financiamento e a definição de planos de ações específicas de cada unidade orgânica. Deverão servir de suporte à mudança e ao crescimento visado pela UON.

PDI da Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN)

A UMN tem como missão produzir e difundir conhecimentos de modo a formar cidadãos e profissionais qualificados. Os seus valores regem-se por: *O homem é o maior recurso, o início e o destino de toda a sua atividade; Valores da excelência no ensino, pesquisa, inovação, desenvolvimento e extensão; O bem e interesses comuns públicos acima dos interesses individuais; Espírito de equipa; Ética e respeito as diferenças; E pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.*

Quanto à sua visão, a UMN baseia-se numa universidade moderna e de futuro sustentado nos princípios orientadores seguintes:

- Estar no limite do conhecimento;
- Enfatizar a ciência, investigação científica, desenvolvimento e inovação;
- Através das tecnologias de informação organizar, produzir e gerir o conhecimento científico;
- Encontrar o bem-estar social; e
- Promover através de vários cursos o ensino presencial e a distância além da promoção de currículos.

O objetivo principal da UMN (2012) consiste em difundir e produzir uma cultura de conhecimento científico e em todas as áreas das ciências, das artes e das tecnologias, criar um espaço de formação dinâmica e aberta. Outra finalidade é promover relações privilegiadas com instituições de referência.

Aquando da nossa pesquisa não nos foram facultados dados ou outro tipo de informações que evidenciassem a forma como a IES monitoriza ou avalia o alcance dos objetivos preconizados no seu PDI (o acesso a estes dados ocorreu mais tarde).

PDI da Universidade José Eduardo dos Santos (UJES)

Como missão, a UJES pretende criar, difundir e preservar os conhecimentos nas várias áreas do saber, assim como prestar serviços à comunidade na qual está inserida visto que a instituição tem como finalidade primária formar quadros altamente qualificados.

A visão da UJES consiste em *“ser uma universidade inovadora, de referência no contexto nacional e afirmar-se (ter um lugar de mérito) no contexto regional (SADC) e internacional”*. Os valores são expressos na *“integridade, excelência, compromisso com a missão e tolerância”*.(UJES, 2012)

A UJES resume os seus objetivos em quatro eixos fundamentais que são:

- Formação de quadros técnicos com qualidade nas várias áreas do conhecimento científico que possam interagir e transformar o meio ambiente local, além de serem capazes de adaptarem-se às exigências e desafios da sociedade atual;
- Preservação do ambiente;
- Prestação de serviços qualificados, além da promoção da investigação científica;
- E finalmente promoção do desenvolvimento de forma sustentável das regiões em que está enquadrada.

Aquando da nossa pesquisa também não nos foram facultados dados ou outro tipo de informações que evidenciassem a forma como a IES monitoriza ou avalia o alcance dos objetivos preconizados no seu PDI.

Universidade /Plano ação	Objetivos	Avaliação (Aspetos)
UKB 2012 – 2017 (1º Ciclo) 2018 – 2023 (2º Ciclo)	Sustentar o desenvolvimento local; Prestar serviços à comunidade com base nos interesses do Estado; Assegurar articulação entre o estudo, a docência e a investigação	Adoção de um modelo de autoavaliação participativa e avaliação externa; Cada unidade orgânica possui uma comissão interna de avaliação; período de avaliação de 4 em 4 anos; divulgação através de relatórios e de encontros gerais para esclarecimento e anualmente existirão planos de ação com relatórios parciais e gerais
UON /2012 – 2025	Estabelecer um polo de conhecimento e ID tendo em conta os setores da indústria da região; Atrair população estudantil externa (de outras regiões académicas ou de países fronteiriços); Implantar mecanismos de atração e retenção de corpo docente nacional; Incentivar a produção e divulgação científica; melhorar a qualidade da equipa docente através de cursos de agregação pedagógica e capacitação técnico-profissional	Implantar processo de avaliação de desempenho docente;
UMN / 2012 – 2025	Foco na ciência, investigação científica e desenvolvimento e inovação; Produzir conhecimento científico através das tecnologias de informação; promover o ensino à distância assim como a promoção de currículos	Não explora de forma aprofundada a temática da avaliação remetendo para a criação de um GAI (Gabinete de avaliação interna) que recolha dados da instituição, os analise e estabeleça processos de avaliação interna de discentes e docentes
UJES/ 2012 -	Formação de quadros técnicos adaptados às exigências da realidade atual; Preservar o ambiente; Promover o desenvolvimento de forma sustentável da sua região geográfica	Não explora de forma aprofundada a temática da avaliação remetendo para a criação de um Gabinete de cooperação e de intercâmbio internacional; Gabinete de estudos planeamento e dados estatísticos; Gabinete de informação científica e documentação

Tabela 20 – Resumo dos objetivos e aspetos referentes à avaliação institucional nas IES estudadas

Fonte: elaboração própria

Em resumo, poder-se-á dizer que há, em Angola, um quadro legal e documentos estratégicos para o ensino superior, com um elevado nível de desenvolvimento, que incluem algumas orientações potenciadoras da qualidade das instituições, como é o caso dos PDIs. Porém, conforme a análise documental feita dos mesmos, essas orientações superiores ainda não se encontram suficientemente operacionalizadas nas praticas institucionais..

4.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS DA INVESTIGAÇÃO

4.2.1. Perfil sociodemográfico e académico dos estudantes

O número de estudantes inquiridos neste estudo (amostra) foi de 479. Quanto ao género dos estudantes participantes no presente estudo, nota-se a forte prevalência do masculino (73,8%), face ao sexo feminino (26,8%).

No que diz respeito à idade dos estudantes, verificou-se uma *idade média* de 29,94 anos e uma *mediana* de 27 anos de idade. Salienta-se ainda que a *idade mínima* é de 18 anos e a *máxima* de 60 anos, o que demonstra faixas etárias com grande dispersão (DP = 8,72 anos). A Figura a seguir apresenta a distribuição das idades separadas tendo em conta o género dos estudantes incluídos no estudo.

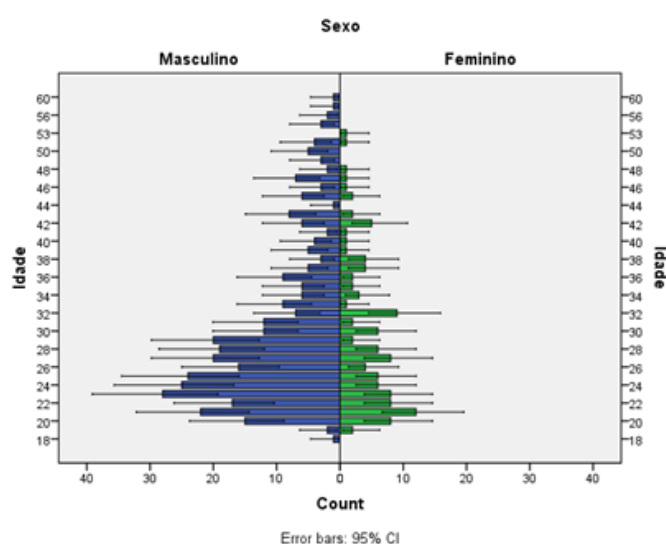


Figura 6 - Distribuição dos estudantes por idade e género

Província de proveniência dos estudantes

Ao analisar a província de proveniência dos estudantes, podemos destacar como principais o Cuando Cubango (16,9%), a Huíla (15,8%), Benguela (15,6%) e o Huambo (13,5%) perfazendo 61,8% da amostra. Os restantes 38,2 % distribuíram-se por outras províncias tal como se pode verificar no gráfico abaixo.

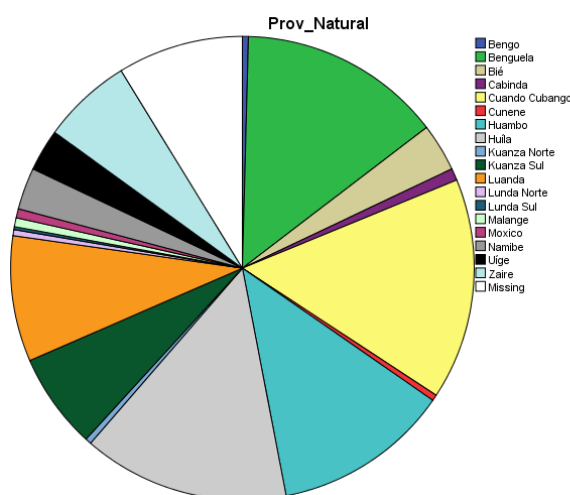


Figura 7 - Distribuição da proveniência dos estudantes inqueridos por províncias

Distribuição dos estudantes pelas faculdades das IES e pelos cursos

No que se refere à distribuição dos estudantes por Universidades e Faculdades frequentadas (446 respostas válidas), tal como se pode observar na tabela 21, podemos constatar que na UMN as faculdades mais frequentadas pelos estudantes inqueridos são ESPM, ISCED e Direito com 72,4%, 10,5% e 10,2%, respetivamente perfazendo 93,1% do total nesta Universidade. Relativamente à UKB, as faculdades mais frequentadas pelos estudantes inqueridos é a de Direito com 39,8%, o ISCED com 23,3% e a da Economia com 24,3% o que totaliza 87,4% nesta Universidade. Ainda na mesma tabela, poderemos verificar que na UON, os 33 estudantes que responderam frequentam a ESPZ.

Universidades	Faculdade	Frequência	Percentagem (%)	Percentagem Acumulada (%)
UNM	Direito	33	10,2	10,2
	Economia	12	3,7	13,9
	ESPM	234	72,4	86,4
	ISCED	34	10,5	96,9
	Medicina	10	3,1	100,0
	Total	323	100,0	
UKB	Direito	41	39,8	39,8
	Economia	25	24,3	64,1
	ISCED	24	23,3	87,4
	ISP	7	6,8	94,2
	Medicina	6	5,8	100,0
	Total	103	100,0	
UON	ESPZ	33	100,0	100,0
UJES	Direito	12	60,0	60,0
	Economia	5	25,0	85,0
	ISCED	3	15,0	100,0
	Total	20	100,0	

Tabela 21 - Distribuição dos estudantes em relação às Universidades e Faculdades frequentadas

Na UON, dos 33 estudantes da ESPZ, 11 frequentavam o curso de psicologia e 9 estudantes o curso de gestão. Os restantes distribuíram-se conforme se observa na tabela 22.

Universidades	Cursos	Frequência	Percentagem (%)	Percentagem Acumulada (%)
ESPZ	Física	5	15,2	15,2
	GE	9	27,3	42,4
	Matemáticas	4	12,1	54,5
	Psicologia	11	33,3	87,9
	Química	4	12,1	100,0
	Total	33	100,0	

Tabela 22 - Exemplificação dos Cursos frequentados na ESPZ

Quando analisado o item referente à localidade (Cidade) na qual se situa a faculdade que o inquirido frequenta percebemos e da análise do gráfico abaixo, que a maioria dos estudantes frequenta a faculdade situada no Menongue (Província do Cuando Cubango), seguida da cidade de Lubango (Província da Huíla) e de Benguela (Província de Benguela).

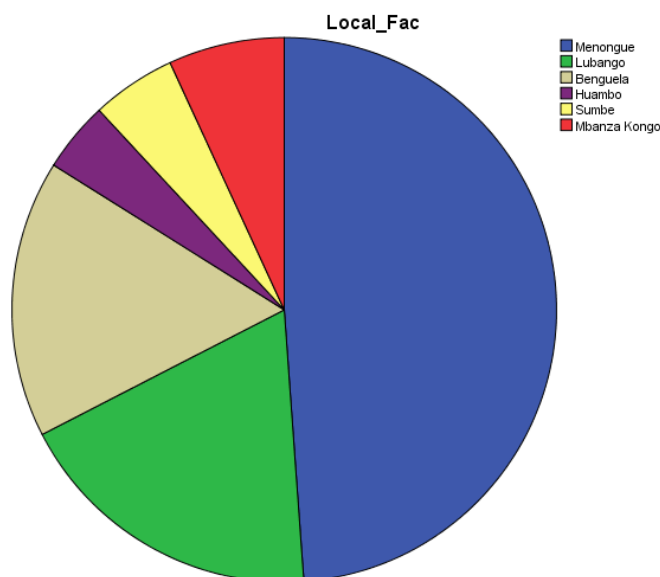


Figura 8 - Localização das Faculdades frequentadas pelos estudantes inquiridos

Ano do curso que o estudante frequente e número de anos de frequência da instituição

Em relação ao ano de curso frequentado pelos estudantes podemos observar na tabela abaixo, que a maioria se encontra a frequentar o 3º ano de curso (32,4 %). Podemos ainda observar que mais de metade dos estudantes (58,6 %) da amostra se encontra a frequentar o 3º ano ou o 1º ano do curso.

Ano de curso	Frequências (N)	%	% Válida	Cumulative Percent
1	119	25,9	26,2	26,2
2	103	22,4	22,7	48,9
3	147	32,0	32,4	81,3
4	81	17,6	17,8	99,1
5	4	0,9	0,9	100,0
Total	N= 454			

Tabela 23 – Ano de curso que os estudantes frequentam

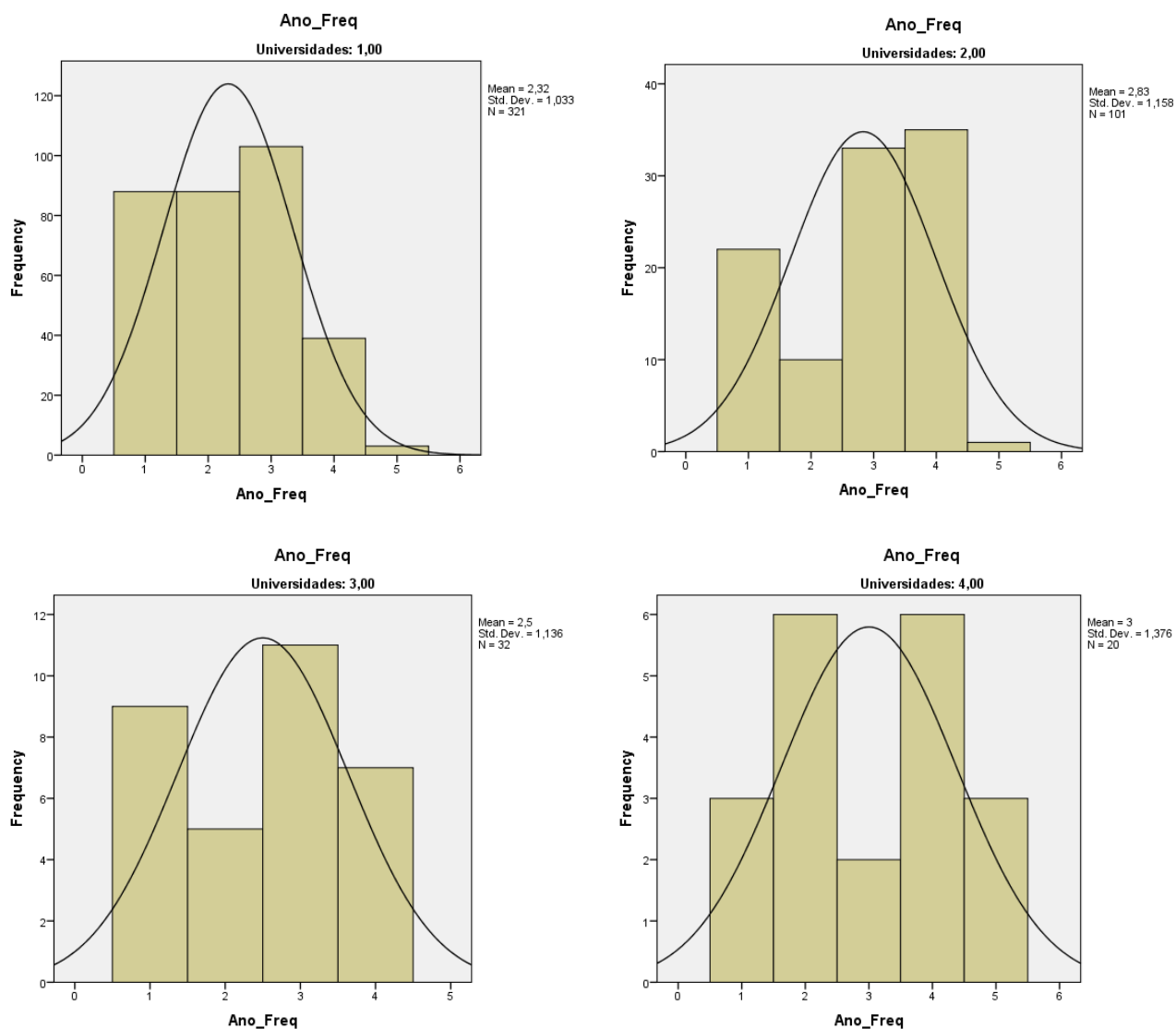


Figura 9 - Distribuição dos anos frequentados pelos estudantes por IES

Nota: 1,00 = UMN; 2,00 = UKB; 3,00 = UON; 4,00 = UJES

Relativamente à distribuição dos estudantes pelo ano de curso e pelas respetivas universidades, podemos observar da figura acima que na UMN e na UON os inquiridos frequentam na sua maioria o 3º ano do curso, que na UKB frequentam o 4º ano do curso e que na UJES os estudantes frequentam o 2º e 4º anos dos seus cursos (cf. tabela 24).

Ano que frequenta	Universidade que frequenta				Total
	UMN	UKB	UON	UJES	
1	76	22	9	?	107
2	82	10	5	?	97
3	98	33	11	?	142
4	35	35	7	?	77
5	3	1	0	?	4
	294	101	32	?	427

Tabela 24 – Distribuição dos estudantes por cada universidade com base no ano de curso que frequentam

Na totalidade da amostra (474 respostas válidas) obteve-se 31,4% a frequentar o 3º ano, 25,5% dos estudantes a frequentar o 1º ano, 23,0% a frequentar o 2º ano, 18,4% a frequentar o 4º ano e 1,5% a frequentar o 5º ano.

Destaca-se ainda que em relação à quantidade de anos que o inquirido frequenta a sua universidade podemos observar da figura abaixo que na UMN a maioria frequenta a universidade há cerca de 2 anos, que na UKB a maioria frequenta a IES há cerca de 4 anos, na UON há cerca de 3 anos e na UJES há cerca de 2 anos.

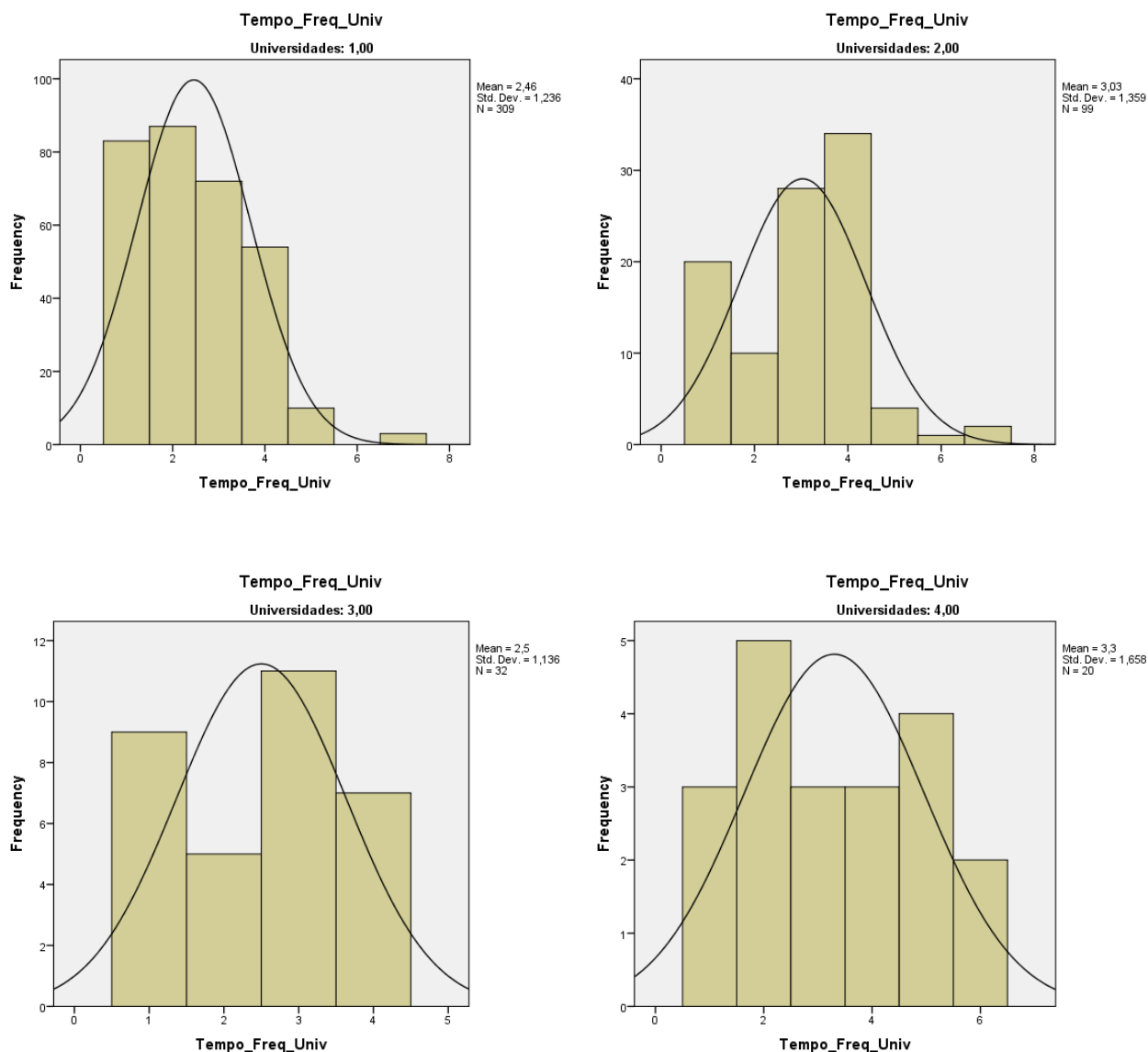


Figura 10 – Histogramas de distribuição do tempo de frequência dos estudantes por IES

Nota: 1,00 = UMN; 2,00 = UKB; 3,00 = UON; 4,00 = UJES.

Instituição como primeira opção

Do gráfico abaixo podemos observar que a grande maioria dos estudantes inquiridos colocou como primeira opção a instituição de ensino Superior que frequenta.

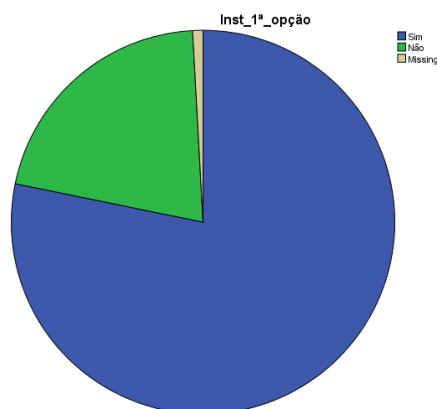


Figura 11 - Gráfico da distribuição das respostas relativamente à primeira escolha ter sido ou não a IES frequentada

Podemos ainda salientar que no que diz respeito à escolha da IES como primeira opção 78,7% afirma que a instituição de ensino superior atual foi a sua 1ª opção (475 respostas válidas) (cf. Tabela 25).

IES como 1ª Opção de escolha	Frequência	Percentagem (%)	Percentagem Valida (%)
Sim	359	78,2	78,9
Não	96	20,9	21,1

Tabela 25 – Resumo das respostas relacionadas com a 1ª escolha da universidade por parte dos estudantes

4.2.1.2 Perceção do nível de adequabilidade das características do SIGQ das IES estudadas

Na perspetiva de verificar como os estudantes percecionam o nível de adequabilidade das características inerentes aos Sistemas Internos de Garantia da Qualidade (SIGQ) da respetiva Universidade foram analisados 13 itens e sujeitos a uma escala de 1 a 5. Esta escala iria medir a perceção dos estudantes relativamente ao nível de adequação dos itens. Para tal os estudantes teriam possibilidade de escolher numa escala entre o número 1 e o 5 (1- Desadequado; 2- Adequado; 3- Bom; 4- Excelente; 5 – Inexistente).

Itens de verificação	Variáveis de estudo
1. Requisito para o ingresso no curso	Ad_Req_Ingresso
2. Estrutura curricular (Áreas de estudo)	Ad_Estr_Curric
3. Plano de estudos (Disciplinas do curso)	Ad_Plan_Estu
4. Regime de funcionamento	Ad_Reg_Func
5. Estágios e períodos de formação em locais de trabalho	Ad_Estag_Trab
6. Objetivos do curso	Ad_Obj_Curso
7. Recursos materiais	Ad_Rec_Mat
8. Bibliotecas com materiais de pesquisa nacionais e estrangeiros	Ad_Biblio_Pesquisa
9. Parcerias com instituições nacionais e estrangeiras	Ad_Parc_Nac_Intern
10. Qualificação e perfil dos docentes	Ad_Qualif_Docentes
11. Qualificação e perfil do pessoal não docente	Ad_Qualif_Pessoal
12. Métodos e técnicas utilizadas pelos docentes	Ad_Met_Tecn_Docentes
13. Métodos de avaliação utilizados pelos docentes	Ad_Aval_pelos_Docentes

Tabela 26 - Itens de verificação e nomenclatura das variáveis definidas no SPSS

A tabela 27 resume os resultados das médias e desvios padrão referentes aos itens estudados na parte 2 do instrumento distribuído aos estudantes. Os resultados apenas consideram as respostas obtidas entre o nível 1 (Desadequado) e o nível 4 (Excelente) da escala. Na nossa análise considerámos como desadequado todas as médias abaixo ou iguais a 1,75, consideramos como adequadas as médias que sejam maiores de 1,75 e menores ou iguais a 2,5, consideramos como bom as médias que fossem maiores que 2,5 e menores ou iguais a 3,25 e por último consideramos as médias que sejam maiores do 3,25 como excelentes. Da análise da tabela 27 podemos observar que a média mais baixa ($M= 2,07$ e $DP= 0,845$) foi verificada para o item que avaliava a adequação dos recursos matérias da instituição tendo sido estes percecionados pelos estudantes como adequados. A média mais elevada ($M= 3,20$ e $DP= 0,939$) foi verificada no item que avalia a adequação dos objetivos do curso tendo sido este percecionado como bom. Da análise geral da tabela verificamos que todos os itens foram percecionados pelos estudantes como sendo adequados ou bons.

Variáveis de estudo	Média	Desvio Padrão
Ad_Req_Ingresso	2,64	0,750
Ad_Estr_Curric	2,37	0,872
Ad_Plan_Estu	2,84	0,922
Ad_Reg_Func	2,59	0,843
Ad_Estag_Trab	2,21	0,962
Ad_Obj_Curso	3,20	0,939
Ad_Rec_Mat	2,07	0,845
Ad_Biblio_Pesquisa	2,18	1,027
Ad_Parc_Nac_Intern	2,64	1,033
Ad_Qualif_Docentes	2,88	0,971
Ad_Qualif_Pessoal	2,52	0,861
Ad_Met_Tecn_Docentes	2,73	0,980
Ad_Aval_pelos_Docentes	2,79	0,903

Tabela 27 – Médias e desvios padrão obtidos dos itens da parte 2 do instrumento dos estudantes

Fonte: elaboração própria

Para a verificação da confiabilidade da consistência interna dos itens descritos na Tabela 28, calcula-se o coeficiente *alfa de Cronbach* (α). Considerámos para este estudo o valor mínimo aceitável para o alfa de Cronbach de 0,70 em que todos os valores abaixo de 0,70 seriam considerados como tendo uma baixa consistência. Em contrapartida, considerámos como valor máximo esperado 0,90 por entendermos que os *alfa de Cronbach* acima deste valor, poderão evidenciar redundância ou duplicação, ou seja, poderíamos ter alguns itens a medir o mesmo construto (Gliem & Gliem, 2003). A tabela abaixo evidencia que todos ainda que fossem eliminados itens da escala o alfa da mesma permaneceria acima de 0,70.

Variáveis	Alfa de Cronbach da escala se o item fosse eliminado (α)
Ad_Req_Ingresso	0,739
Ad_Estr_Curric	0,736
Ad_Plan_Estu	0,721
Ad_Reg_Func	0,721
Ad_Estag_Trab	0,772
Ad_Obj_Curso	0,724
Ad_Rec_Mat	0,738
Ad_Biblio_Pesquisa	0,730
Ad_Parc_Nac_Intern	0,731
Ad_Qualif_Docentes	0,703
Ad_Qualif_Pessoal	0,735
Ad_Met_Tecn_Docentes	0,712
Ad_Aval_pelos_Docentes	0,707
α dos 13 itens	0,744

Tabela 28 - Alfa de Cronbach dos itens relativamente ao alfa total da escala inserida nos inquéritos dos estudantes referente ao nível de adequabilidade do SIGQ

Conforme apresentado na Tabela anterior, nota-se que a percepção dos estudantes em relação aos aspetos ligados à “*Qualificação e perfil dos docentes*” (Ad_Qualif_Docentes) e “*Métodos de avaliação utilizados pelos docentes*” (Ad_Aval_pelos_Docentes) apresentam *baixa consistência interna relativamente ao alfa total da escala*, o que remete para uma de duas situações que seria necessário explorar em futuras investigações: ou uma diversidade / ambiguidade nas respostas dos inquiridos ou uma compreensão deficiente das perguntas.

Ressalta-se ainda que o alfa de Cronbach (α) para os 13 itens do inquérito apresenta um coeficiente com moderada consistência interna ($\alpha = ,744$). Foram consideradas 309 respostas válidas, equivalente a 64,5% do total dos estudantes inquiridos nesta investigação.

4.1.1.3. Análise SWOT das IES

A sigla SWOT é a combinação das palavras *Strengths*, *Weaknesses*, *Opportunities* e *Threats*. O modelo de análise SWOT (forças e fraquezas, oportunidades e dificuldades) pressupõe alguns conceitos básicos da teoria dos recursos, na medida em que se

fundamenta na análise ambiental interna e externa da organização. A análise ambiental interna está muito relacionada com os pontos fortes (Forças) e os pontos fracos (fraquezas) que a organização possui ao nível dos recursos de que dispõe e das competências diferenciadoras que evidencia. A análise ambiental externa é focada na análise das oportunidades que a organização possui ou cria, assim como focada nos constrangimentos (Concorrência ou ameaças) que possa ter de contornar ou eliminar. Este procedimento de análise da organização está alicerçado no conceito de competitividade, característica considerada essencial no desenvolvimento da capacidade de seleccionar e combinar recursos e estratégias adequados (Kotler, 2000, 2011; Valim, et al. 2001; Silva et al. 2011)

UMN

A análise SWOT foi desenvolvida tendo em conta os aspetos levantados nos inquéritos e a apresentação dos resultados que está estruturada tendo em conta evidências recolhidas considerando uma análise do ambiente interno e externo de cada IES analisada. Na Tabela 29, estão dispostos os aspetos destacados pelos estudantes quanto a uma análise do ambiente interno da UMN.

	Pontos Fortes	Pontos fracos
Ambiente Interno	<ul style="list-style-type: none"> Alguns docentes com longa experiência na docência e com publicações de livros como material de apoio. 	<ul style="list-style-type: none"> Os métodos de avaliação adotados pelos docentes com critérios “<i>não muito bem definidos</i>”.
	<ul style="list-style-type: none"> “Fortes” iniciativas do decanato atual. Interesse em ampliar as atividades atuais e internacionalizar mais ainda a UMN. 	<ul style="list-style-type: none"> “<i>Péssimas metodologias</i>” usadas pelos docentes nacionais, didática de ensino classificada como “<i>não boa pedagogia</i>” pelos estudantes.
	<ul style="list-style-type: none"> Publicação da revista da faculdade e página web. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicação institucional focada em destacar as “<i>qualidades</i>”, sobrevalorização das qualidades em detrimento das debilidades.
	<ul style="list-style-type: none"> Cumprimento dos programas pedagógicos das Unidades Orgânicas da UMN. 	<ul style="list-style-type: none"> Oferta formativa (cursos) reduzida face às expectativas e necessidades dos estudantes.
	<ul style="list-style-type: none"> Cumprimento dos horários de aulas e no funcionamento em geral da Instituição. 	<ul style="list-style-type: none"> Pouco ou inexistência de espaços (projetos) de investigação na Instituição.
	<ul style="list-style-type: none"> Realização das primeiras jornadas científicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de salas de laboratórios com equipamentos adequados a oferta formativa da Instituição.
	<ul style="list-style-type: none"> Controlo eficaz dos materiais e meios de informáticos disponibilizados aos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Biblioteca com poucos exemplares de livros por áreas científicas, o que dificulta o acesso pelos estudantes.
	<ul style="list-style-type: none"> Existência de laboratórios de informática e biblioteca para os estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> As instalações da cantina apresentam condições inadequadas e ementa “<i>pobre</i>”.

Tabela 29 - Análise Interna da UMN na perspetiva dos estudantes

Fo

A Análise Ambiental da UMN na perspetiva dos estudantes revela aspetos que merecem atenção. Na Análise do Ambiente Interno, notam-se problemas de ordem estrutural, que se entende aqui como questões ligadas ao funcionamento da IES, de natureza administrativo-pedagógica. Outro fator importante é a infraestrutura da UMN, nomeadamente, laboratórios, bibliotecas e espaços de refeição (cantinas) que é interpretada pelos estudantes como pontos fracos da UMN.

	Oportunidades	Dificuldades
Ambiente Externo	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas nos hospitais desde cedo e continuação da formação no estrangeiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fraca disponibilidade de docentes qualificados e com competência adequada para desempenharem atividades a tempo integral.
	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução no mundo científico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incapacidade de satisfazer a procura de estudantes, face aos limites orçamentais da IES.
	<ul style="list-style-type: none"> • A facilidade no ingresso e oportunidade de bolsas internas e externas promovida pela IES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Remuneração dos docentes inferiores à praticada em outras atividades, quer públicas, quer privadas, a constituir um obstáculo à captação de docentes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Visitação de fábricas da região onde se aprende a partir da vivência prática no contexto de trabalho profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação económica de Angola tem dificultado a vida da UMN, pois a redução de recursos públicos tem dificultado as melhorias necessárias na IES.
	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuada procura por cursos superiores na província, prevendo-se para os próximos anos a expansão da oferta formativa da UMN. 	<ul style="list-style-type: none"> • A descontinuidade do financiamento público nos projetos desenvolvidos pela UMN.
	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de contratar docentes estagiários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades nas transferências bancárias de recursos financeiros, para as províncias de estudantes deslocados.
	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de estabelecer protocolos com instituições nacionais e internacionais, nomeadamente para formação de pós-graduados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de serviços de comunicação (telefone e internet) e transporte entre as províncias e também no contexto internacional.

Tabela 30 - Análise Externa da UMN na perspetiva dos estudantes

Na Análise Ambiental Externa (ver tabela 30), também são destacados oportunidades voltadas para o próprio crescimento da UMN. Estes vetores de crescimento podem ser associados, por exemplo, à crescente procura por formação superior, além da capacidade de firmar protocolos com agentes locais e internacionais para garantir a inserção prática dos estudantes da UMN no contexto científico-laboral.

UKB

Nas Tabelas 31 e 32, apresenta-se uma análise da UKB que visa e tal como se fez com a IES anterior (UMN), analisar os registos agrupando-os sob uma perspetiva de análise do ambiente interno e de análise do ambiente externo da instituição.

	Pontos fortes	Pontos fracos
Ambiente Interno	<ul style="list-style-type: none"> • “Alto” interesse dos estudantes em cumprir com as metas académicas propostas pela UKB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevado valor das propinas especialmente no curso de informática, falta de salas de aula.
	<ul style="list-style-type: none"> • O ambiente de intercâmbio entre os estudantes e o pessoal administrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de laboratório e materiais adequados para os cursos de Biologia, Química e Física.
	<ul style="list-style-type: none"> • O “<i>bom relacionamento</i>” dos estudantes e os docentes e o desejo de promover investigação científica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca com acervo bibliográfico desatualizado e escasso, e a falta de literatura estrangeira.
	<ul style="list-style-type: none"> • A estrutura física da IES promove o bem-estar e facilita as atividades académicas dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de docentes para algumas cadeiras em certos cursos. Por exemplo o Curso de Linguística-Português
	<ul style="list-style-type: none"> • O funcionamento académico, tem regras bem definidas (ex.: todos docentes apresentam os programas das UCs logo no começo do ano letivo; cumprimento escrupuloso com as datas de provas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestruturas precárias da cantina, biblioteca e casas de banho, o que causa constrangimentos aos estudantes da UKB.
	<ul style="list-style-type: none"> • Contratação de docentes estrangeiros para coadjuvarem os nacionais na componente técnica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de salas de aulas fixas para cada turma. O número excessivo de estudantes por aulas, “<i>até parece uma palestra</i>”.
	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação da UKB com os estudantes em regime especiais, tais como: policiais, militares, deficientes físicos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • A língua ou os docentes estrangeiros em relação à transmissão de conhecimentos gera certo grau de dificuldade.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação da UKB na formação do desenvolvimento e progresso científico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não oferece identificação adequada aos estudantes, isto é, passes de estudantes, mesmo já estando com mais de 5 anos de funcionamento.

Tabela 31 - Análise Interna da UKB na perspetiva dos estudantes

Na análise ambiental interna da UKB e na perspetiva dos estudantes, notam-se registos com evidências ao nível social e técnico. Como se pode observar são destacados aspetos administrativo-pedagógicos e de natureza estrutural. Entendemos aqui estes aspetos como sendo relacionados com questões administrativo-pedagógicos tal como o “*bom ambiente*” de relacionamento na comunidade científica da UKB (estudantes, docentes e funcionários), o cumprimento com rigor do regulamento da IES, a complementação das competências dos docentes angolanos através da colaboração de docentes estrangeiros, entre outros. Outro aspeto a ser tido em consideração é a infraestrutura da UKB, nomeadamente ao nível dos laboratórios, das bibliotecas e dos espaços de refeição (cantinas) que possuem instalações precárias tendo em conta o número de estudantes que as frequentam.

	Oportunidades	Dificuldades
Ambiente Externo	<ul style="list-style-type: none"> Continuação da formação no exterior, com base na cooperação com outras Universidades (Ex.: Universidade Nova de Lisboa, Portugal). 	<ul style="list-style-type: none"> Incentivos governamentais em áreas científicas que atualmente não são prioritárias na UKB, o que pode vir a dificultar o acesso a recursos públicos.
	<ul style="list-style-type: none"> Programa de monitoração de disciplinas para estudantes com desempenho académico excelente na própria UKB. 	<ul style="list-style-type: none"> Incapacidade de satisfazer a crescente procura de estudantes, face aos limites físicos, orçamentais e gerenciais da UKB.
	<ul style="list-style-type: none"> Participação na exposição de conteúdos referentes ao curso que os estudantes frequentam em feiras internacionais ou em outras atividades afins. 	<ul style="list-style-type: none"> Burocratização dos processos para estabelecer protocolos com IES e Instituições não académicas nacionais e internacionais, nomeadamente para formação de pós-graduados.
	<ul style="list-style-type: none"> Promoção da empregabilidade aos estudantes através de parcerias com empresas e instituições públicas angolanas. 	<ul style="list-style-type: none"> Problemas de segurança pública (violência urbana) em regiões próximas às instalações da UKB, o que deixa um sentimento de insegurança nos estudantes, nomeadamente nos cursos pós-laborais (noturnos).
	<ul style="list-style-type: none"> Visitação em diversas empresas para obtenção de conhecimentos reais no ramo científico do curso frequentado. 	<ul style="list-style-type: none"> Maior exigência na qualificação dos quadros da administração pública, o que faz a oferta formativa da UKB ter foco.
	<ul style="list-style-type: none"> Participação nas jornadas estudantis realizadas anualmente na UKB. 	<ul style="list-style-type: none"> Problemas macroeconómicos com impacto direto no perfil da oferta formativa das IES angolanas.
	<ul style="list-style-type: none"> Em parceria com outras instituições a oferta de bolsas de estudos internas e externas. 	<ul style="list-style-type: none"> Contexto económico e social atual desfavorável, com participação pouco expressiva das empresas nacionais em processos de I&D.

Tabela 32 - Análise Externa da UKB na perspetiva dos estudantes

Na Análise Ambiental Externa apontam-se oportunidades de crescimento da UKB a partir de forças exógenas. Estes vetores de crescimento podem ser associados, por exemplo, à crescente procura por formação superior em Angola, além da empregabilidade dos egressos da UKB. Contudo estas oportunidades para serem de fato aproveitadas pela UKB, será necessário combater os possíveis efeitos das ameaças, que poderão advir nomeadamente, das políticas públicas de educação angolana (áreas prioritárias), da incapacidade de dar uma resposta adequada e com qualidade à procura de IES o que potencializa a saída de jovens para o estrangeiro - não retorno deste “capital humano” ou “massa cinzenta” . A fuga visível dos quadros angolanos constitui-se um fato inegável e do conhecimento de todos, porém a tendência de redução do fenómeno conhecido por “fuga de cérebros” tem-se reduzido nos últimos anos. No entanto os que voltam sofrem o choque do regresso e, frequentemente, ficam dependentes de projetos exteriores, com pouca capacidade de internacionalizar a mais-valia da formação no exterior em benefício próprio e do país (fuga oculta).

UON

Nas Tabelas 33 e 34, apresentamos uma análise da UON que visa e tal como se fez anteriormente analisar os registos agrupando-os sob uma perspectiva de análise do ambiente interno e de análise do ambiente externo da instituição.

	Pontos fortes	Pontos fracos
	<ul style="list-style-type: none"> Promoção do melhor conhecimento e cumprimento dos regulamentos da UON para os docentes e estudantes. A formação não se paga, ou seja, é gratuita. Não é fator impeditivo de acesso à formação superior. 	<ul style="list-style-type: none"> “Fraca” e “lenta” comunicação da direção da IES, da reitoria com os estudantes para resolução de conflitos/dificuldades. Falta ou não funcionamento de laboratórios (Química) e funcionários em quantidade e com formação académica adequada.
Ambiente Interno	<ul style="list-style-type: none"> Infraestruturas com salas de aula para 50 estudantes. Contratação de docentes estrangeiros (cubanos) com alta qualificação académica. Organização e gestão administrativo-pedagógica eficaz, mesmo com recursos escassos. Potencialização da participação dos docentes nos projetos de I&D. Promoção de palestras e eventos científicos. Oferta formativa focada nas necessidades da província. 	<ul style="list-style-type: none"> Biblioteca com poucos materiais de pesquisa nacionais e estrangeiros. Falta de docentes com determinado nível de titulação (mestrado e doutoramento), na sua maioria são licenciados. Dirigentes administrativos com qualificação inadequada aos cargos ocupados. Faltam espaços de lazer (campos de futebol, instalações polidesportivas, etc). Não há trocas de ideias com outra IES situadas no exterior da província. Pouco controlo das atividades dos docentes por parte da UON.

Tabela 33 - Análise Interna da UON na perspectiva dos estudantes

No que diz respeito à análise do ambiente interno da UON, são evidenciados nos registos aspetos positivos relacionados com a gestão e com o quadro de docentes. Relativamente a estes dois aspetos são apontados como positivas a troca de experiências e conhecimentos entre docentes estrangeiros e angolanos, a ausência de propinas que proporciona a democratização do acesso à oferta formativa da UON e a preocupação com a iniciação científica entre docentes e estudantes (cf. Tabela 33).

Os principais pontos fracos apontados estão relacionados com as infraestruturas, nomeadamente os laboratórios, as bibliotecas e os espaços de refeição, apontando igualmente a falta ou inadequação dos recursos humanos para o bom funcionamento dessas mesmas infraestruturas (cf. Tabela 34).

	Oportunidades	Dificuldades
Ambiente Externo	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da Educação Superior como fator de ascensão e reconhecimento social; 	<ul style="list-style-type: none"> • As restrições orçamentais e o excesso de burocracia, conjugados, criam um clima de dificuldade para a UON.
	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativa de implantação de zonas de ensino e investigação, nas áreas de ciências da saúde e engenharia agro-florestal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de políticas governamentais de incentivo à I&D, e ainda de desenvolvimento de novos laboratórios nas áreas ligadas às Engenharias.
	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificação da oferta formativa face às novas tendências económicas, sociais e científicas para Angola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta da necessidade da compreensão da importância dos docentes para a parte prática das UCs, para que se trabalhe em função dos objetivos da formação.
	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio aos docentes por parte de protocolos com repartições públicas angolanas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A insuficiência de água potável para suportar a pressão demográfica da região onde se localiza a UON.
	<ul style="list-style-type: none"> • Continuidade das bolsas de estudos externas, sem restrições de idades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura precária para garantir a deslocação dos estudantes e docentes às instalações da UON.
	<ul style="list-style-type: none"> • Existência de política consistente de ensino superior entre os PALOPs para melhor relacionamento e maior cooperação entre IES. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão “distorcida” do papel que desempenha a I&D como elemento principal na preparação do profissional Da UON e em função do desenvolvimento eficiente e eficaz dos docentes para o futuro do graduado na sociedade angolana.
	<ul style="list-style-type: none"> • O intercâmbio de conhecimentos entre os docentes estrangeiros, angolanos e os estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insuficiência das TICs no contexto académico, nomeadamente, os serviços de acesso à internet.

Tabela 34 - Análise Externa da UON na perspetiva dos estudantes

Na Análise Ambiental Externa da UON (ver tabela 34) são apontadas as oportunidades ao nível do crescimento sustentado da própria instituição. Estas estão evidenciadas nos registos que revelam a existência no futuro naquela região de Angola de zonas de ensino e investigação, nas áreas de ciências da saúde e engenharia agroflorestal. Fica evidente que a UON, está a dar os passos necessários para iniciar em breve um processo que visa modificar o rumo estratégico da UON em função das políticas governamentais adotadas e das oportunidades percebidas quer pelos estudantes, ao nível da atribuição de bolsas de estudo para estudantes sem restrições de idade, quer pelos decisores políticos, através da existência de política consistente de ensino superior entre os PALOPs para melhorar relacionamentos e obter mais cooperação entre IES. Percebe-se que existe a necessidade de iniciar um processo de avaliação interna institucional que contemple sugestões internacionais mas que tenha em conta e se adeque à legislação existente em Angola.

No que diz respeito as ameaças percebidas, é evidente que investimentos estruturais na região são necessários para o desenvolvimento da região assim como de qualquer organização ou IES existente, tal como a UON. A precariedade das infraestruturas de distribuição de energia elétrica, bem como existência de vias de acesso sem condições,

as fracas infraestruturas de abastecimento de água potável, as fracas condições de segurança pública e demais serviços públicos não permitem assegurar o equilíbrio socioeconómico da região que responda e suporte a pressão da procura pelo ensino superior evidenciada.

UJES

Na análise ambiental efetuada na UJES, são destacados pelos estudantes desta IES diferentes aspetos no que diz respeito tanto ao ambiente interno quanto ao ambiente externo da mesma. Relativamente à primeira análise, podemos observar na tabela abaixo que existe uma procura pela instituição evidenciada pelo número de candidatos superior às vagas existentes; existe uma diferenciação da oferta formativa enquadrada nas características da província, verifica-se um interesse em qualificar os quadros através de intercâmbios com IES estrangeiras e existe uma vontade em envolver a comunidade na dinâmica da IES através da disponibilização de formação sem concessão de grau direcionada para empresas da região (cf. tabela 35).

Verifica-se que existem forças disponíveis que têm condições para reduzir os impactos das ameaças num curto período de tempo, pois verifica-se por parte da UJES a vontade para garantidamente adotar e impulsionar estratégias de gestão viabilizadas em novas diretrizes do corpo dirigente da UJES.

	Pontos fortes	Pontos fracos
Ambiente Interno	<ul style="list-style-type: none"> Número de candidatos claramente superior à oferta de vagas no contexto educacional angolano. 	<ul style="list-style-type: none"> Sistemas de informação pouco eficientes, logo geram sobrecarga de trabalho no dia-a-dia da UJES.
	<ul style="list-style-type: none"> Oferta diversificada de formação em função da característica da província. 	<ul style="list-style-type: none"> Rigidez e morosidade na contratação, quer de ativos humanos, quer de bens e serviços
	<ul style="list-style-type: none"> Crescente qualificação dos docentes angolanos em programas de mestrado e doutoramento no exterior 	<ul style="list-style-type: none"> Número reduzido de docentes e funcionários administrativos, o que conduz a uma lentidão nos processos administrativo-pedagógicos.
	<ul style="list-style-type: none"> Tirar melhor partido das capacidades científicas e pedagógicas dos docentes, tanto angolanos quanto estrangeiros. 	<ul style="list-style-type: none"> Número reduzido de docentes em tempo integral, o que acarreta em acúmulo de disciplinas por docente.
	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar os níveis de qualidade de vida da população em função da melhor qualificação dos cidadãos angolanos. 	<ul style="list-style-type: none"> Pessoal técnico escasso, principalmente para laboratórios e biblioteca.
	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de formação que não envolva a concessão de um grau académico, por exemplo, através de parcerias com empresas. 	<ul style="list-style-type: none"> A falta de laboratórios e materiais adequados para os cursos de Química e Física e Psicologia.

Tabela 35 - Análise Interna da UJES na perspectiva dos estudantes

A análise ambiental externa do ponto de vista das oportunidades evidencia diferenciação através das parcerias que cria com outras IES nacionais e internacionais, assim como o desenvolvimento natural de parcerias com o governo na gestão administrativa da Província devido à modernização que este tem vindo a sofrer. A UJES beneficia de uma situação geográfica onde está inserida numa região de elevada dinâmica empresarial, o Huambo, o que acaba por funcionar como catalisador do incremento da empregabilidade dos seus estudantes.

Relativamente à análise ambiental externa da IES esta revela um cenário com algumas restrições e constrangimentos. Os problemas registados são de ordem funcional, como evidenciam o número reduzido de docentes a tempo integral e os sistemas de informações gerenciais pouco eficientes que podem levar a UJES ao “*estrangulamento*” no funcionamento e assim inibir o potencial de crescimento que há pelo excesso de candidatos relativamente às vagas disponibilizadas. A inexistência de áreas e infraestruturas de apoio a parcerias entre as empresas e as IES poderão comprometer alguns projetos a médio prazo (cf. Tabela 36).

	Oportunidades	Dificuldades
Ambiente Externo	<ul style="list-style-type: none"> Parcerias com as mais diversas organizações, nacionais e internacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> Sistema de fornecimento de energia elétrica deficitária, o que causa constrangimentos na procura crescente dos candidatos.
	<ul style="list-style-type: none"> Modernização por parte do governo na gestão administrativa da Província. 	<ul style="list-style-type: none"> Incapacidade de satisfazer a crescente procura pelos cursos, mas condicionados pelos limites organizacionais da UJES.
	<ul style="list-style-type: none"> Existência de IES distribuídos geograficamente em zonas académicas em Angola e técnico-profissionais com características distintas. 	<ul style="list-style-type: none"> Perda de autonomia de gestão das Instituições de Ensino Superior por via de legislação que suplanta o regulamento interno da UJES.
	<ul style="list-style-type: none"> Organização e promoção de eventos científicos, com a participação dos estudantes da UJES. 	<ul style="list-style-type: none"> Inexistência de áreas e infraestruturas de apoio a parcerias entre as empresas e as IES.
	<ul style="list-style-type: none"> Inserção em região de elevada dinâmica empresarial e metropolitana do país como catalisadora do incremento da empregabilidade dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Corpo de docentes com acumulação de funções na sociedade, assim como experiência teórica e prática.
	<ul style="list-style-type: none"> Abertura política a novos investimentos no Ensino Superior de Angola. 	<ul style="list-style-type: none"> Concorrência entre as IES públicas e privadas angolanas.
	<ul style="list-style-type: none"> Abertura à cooperação internacional, na qual a emigração poderá ter grande papel, principalmente entre PALOPs. 	<ul style="list-style-type: none"> Experiências ainda não consolidadas em programas de pós-graduação com parceria a nível internacional.

Tabela 36 - Análise Externa da UJES na perspectiva dos estudantes

4.1.1.4. Perceção sobre I&D das IES

No aspeto relacionado com a existência de núcleos de investigação e desenvolvimento (I&D) nas IES estudadas (UMN, UKB, UON e UJES), os estudantes inquiridos sobre a “existência” de Núcleos de I&D responderam do seguinte modo (Ver Fig.12):

- Na UMN (302 respostas válidas dos estudantes), 69,5% afirmam não existir I&D e 30,5% afirmam a existência desses núcleos. Nota-se ainda que 21 estudantes (6,5% da amostra total: N=323 não responderam a este item).
- Na UKB (95 respostas válidas dos estudantes), 77,9% afirmam não existir I&D e apenas 22,1% dizem sim. Nota-se ainda que apenas 8 estudantes (7,8% da amostra total: N=103 não responderam a este item).
- Na UON (32 respostas válidas dos estudantes), 90,6% afirmam não existir I&D e apenas 9,4% dizem sim. Nota-se ainda que apenas 3 estudantes (1% da amostra total: N=33 não responderam a este item).

- Na UJES (17 respostas válidas dos estudantes), 82,4% afirmam não existir I&D e apenas 17,6% dizem sim. Nota-se ainda que apenas 3 estudantes (15% da amostra total: N=20 não responderam a este item).

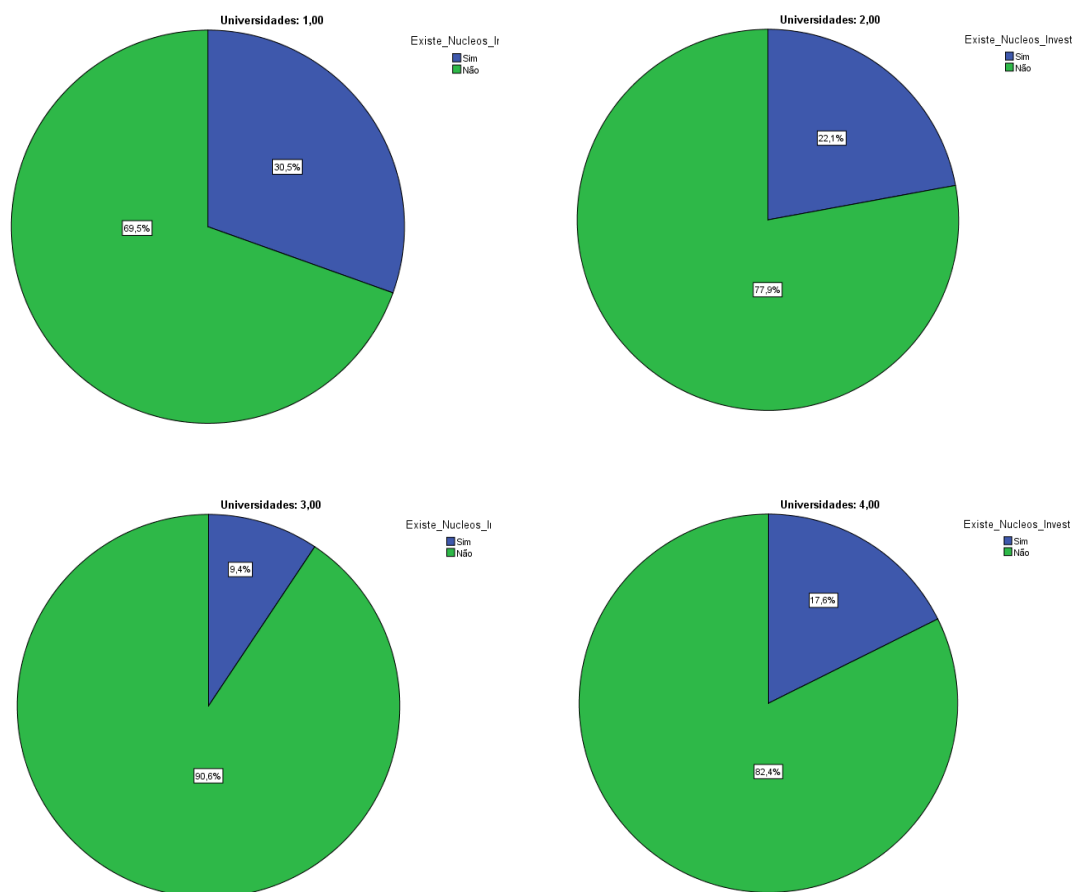


Figura 12 - Existência de I&D por IES na perspectiva dos estudantes

Nota: 1,00 = UMN; 2,00 = UKB; 3,00 = UON; 4,00 = UJES

A análise da Figura abaixo evidencia que no geral e em todas as IES analisadas cerca de 68% dos estudantes afirmam não existirem Núcleos de Investigação e desenvolvimento. Este dado foi obtido considerando um total de 446 respostas válidas.

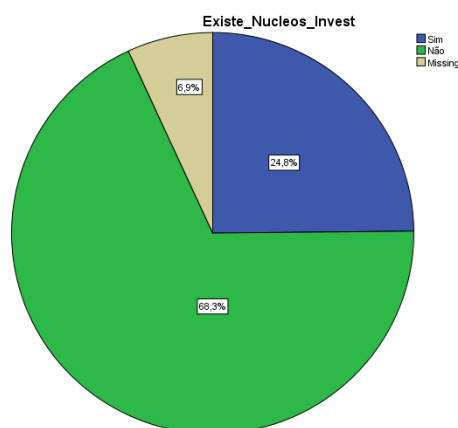


Figura 13 - Núcleo de I&D nas IES na perspectiva dos estudantes

4.1.1.5 Análise correlacional

Como forma a melhor compreender e explorar os resultados obtidos, optamos por correlacionar os itens de forma a tentar perceber a existência ou não de algum tipo de relação entre eles. O Anexo 10 reflete os resultados obtidos dessas correlações.

Conforme se evidencia nesse Anexo, destacamos a amarelo as correlações diretas e positivas verificadas entre as variáveis. Assim podemos observar que a idade dos inquiridos se relaciona diretamente com alguns dos itens abaixo mencionados. Significa que quanto maior a idade dos estudantes maior importância dão a características como a adequação da qualificação e perfil dos docentes ($r=0,285$), a adequação da qualificação e perfil do pessoal não docente ($r=0,173$), adequação dos métodos e técnicas utilizadas pelos docentes ($r=0,256$) e a adequação dos métodos de avaliação utilizados pelos docentes ($r=0,232$).

No que diz respeito ao item da adequação dos requisitos para o ingresso no curso verificou-se que este se relaciona direta e positivamente com a adequação ao Plano de estudos (Disciplinas do curso) ($r=0,294$), com a adequação ao regime de funcionamento ($r=0,235$), com a adequação dos objetivos do curso ($r=0,230$), com a adequação da qualificação e perfil dos docentes ($r=0,266$). Podemos concluir que segundo os estudantes inquiridos, quanto maior a adequação da qualidade dos docentes da instituição, dos objetivos dos cursos que disponibiliza assim como o plano de disciplinas que evidencia para cada curso, mais estarão adequados os requisitos para o ingresso no curso.

Relativamente aos itens de adequação da qualificação e perfil dos docentes (Ad_Qualif_Docentes) e Adequação dos métodos de avaliação utilizados pelos docentes (Ad_Aval_pelos_Docentes) estes relacionam-se positivamente com a adequação ao Plano de estudos (Disciplinas do curso) ($r=0,432$) e com a adequação ao regime de funcionamento ($r=0,379$). Concluiu-se que os métodos de avaliação utilizados pelos docentes estão muito relacionados quer com a sua qualificação quer com o seu perfil.

O item relacionado com a adequação da qualificação e perfil do pessoal não docente (Ad_Qualif_Pessoal) correlaciona-se positiva e diretamente com a adequação do regime de funcionamento ($r=0,363$). Nesta correlação evidencia-se que a adequação da qualificação e perfil do pessoal não docente está muito associado ao regime de funcionamento da IES, nomeadamente às pessoas com funções administrativas, técnicos e afins dependentes do funcionamento da IES em geral.

Em termos da criação de condições para oferta de ensino de qualidade, cabe destacar, ainda, a forte preocupação por parte dos estudantes das IES com a “adequação da qualificação e perfil dos docentes”, com a “adequação dos métodos e técnicas utilizadas pelos docentes” e com a “adequação dos métodos de avaliação utilizados pelos docentes”. Existe uma tendência nos estudantes em assumir como um “forte” indicador da qualidade, a qualidade dos docentes que a IES possui. Este item é bastante tido em conta e utilizado como uma forma de reforçar a imagem e visibilidade da IES na comunidade académica em geral.

É extensa a lista de correlações que remetem para dimensões consideradas indispensáveis para uma educação com “qualidade”, assim como são complexos e diversificados os aspetos que podem levar a uma compreensão consistente da problemática associada ao SIGQ de uma IES. A evidência de uma multiplicidade de significados acerca do que seja uma “*educação de qualidade*” ou uma IES com padrões de qualidade reconhecidos tende a promover várias formas de análises entre os decisores das IES. Assim, só tem sentido falar em *qualidade de ensino* se consideramos um *conjunto de qualidades* ou de aspetos envolvidos na promoção dessa mesma qualidade. Isso significa dizer, que é fundamental identificar e apontar elementos constituintes e comuns de uma IES com SIGQ eficaz, identificando as dimensões a serem consideradas para essa qualificação. Em Angola, as IES emergem em condições locais e regionais muito diferenciadas, o que condiciona a sua qualidade global.

Na perspetiva dos estudantes, a sua maior “preocupação” reside na qualidade dos docentes. O estudante continua a caracterizar a qualidade do docente como o “*centro ou o foco principal*” do SIGQ. Este posicionamento tende a ser bastante redutor, pois não contempla todo o complexo sistema de ensino superior e muito menos evidencia todas as suas vertentes.

4.1.2 Perfil sociodemográfico e académico - Docentes

Um dos grupos de participantes neste estudo consistia em docentes que exerciam cargos de gestão intermédia nas IES. Como foi referido anteriormente, foram convidados a preencher o inquérito já identificado.

A Figura 14 representa a distribuição das idades tendo em conta o género do inquirido. Assim e num grupo de participantes de 99 docentes, neste estudo verificámos uma predominância do masculino, 63,9%, face ao feminino com 36,4%.

Ao verificar a idade dos docentes ($N = 96$), obtivemos uma idade média de 44,80 anos e uma mediana de 45 anos. Ressalta-se ainda que a idade mínima é de 23 anos e a máxima de 76 anos, o que demonstra faixas etárias com grande dispersão ($DP=10,53$ anos).

Poderemos verificar que a maioria dos docentes inquiridos são do género masculino, tendo estes também idades superiores às dos docentes do feminino que incluíram o estudo.

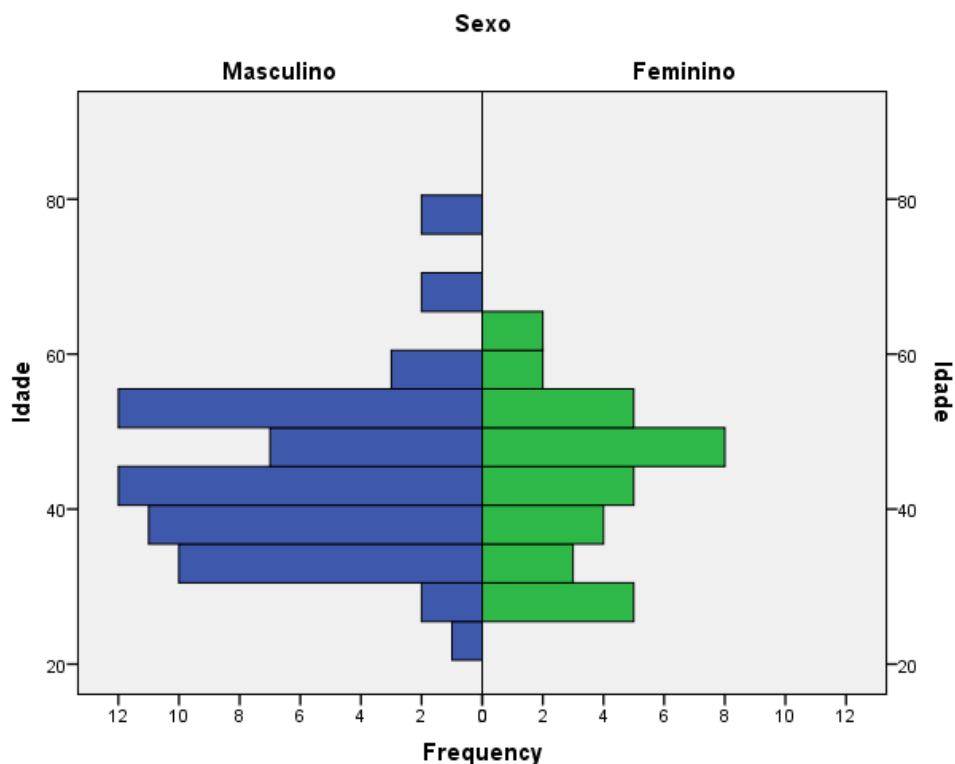
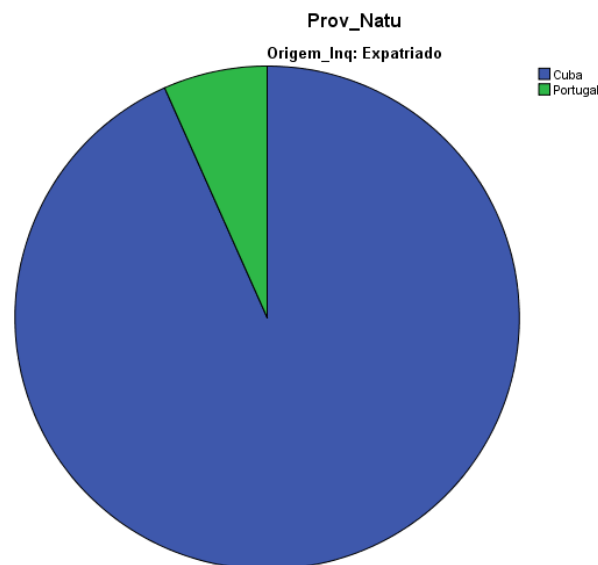


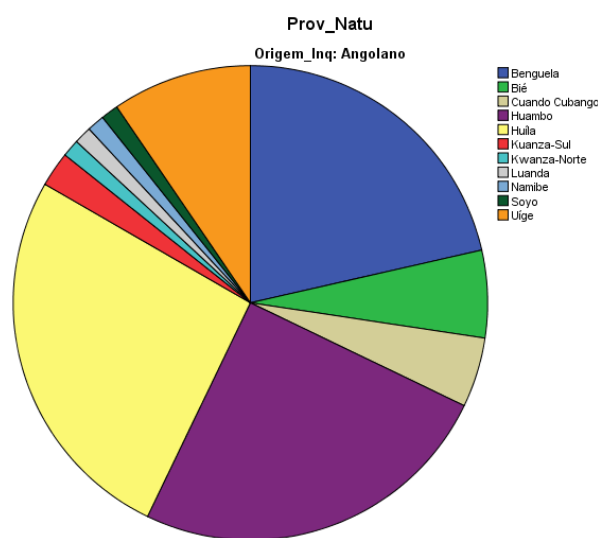
Figura 14- Distribuição dos docentes por idade e género

Fonte: elaboração própria

Ao analisar a origem dos docentes (Fig. 15a), existe uma elevada proveniência de docentes oriundos de Cuba 93,3%, país no qual a língua oficial não é português e 6,7% de docentes provenientes de Portugal. Quanto aos docentes angolanos (84,8%), um elevado número é oriundo da província da Huíla (26,8%), da província do Huambo (25,0%) e os restantes da província de Benguela (21,4%) (Fig. 15b)



(a)



(b)

Figura 15 - Distribuição dos docentes (angolanos e expatriados) em relação à proveniência

Nota: participantes válidos de 99 docentes.

Fonte: elaboração própria

Para o grupo de docentes (N= 93) analisamos a sua caracterização face às titulações académicas, apresentadas na figura abaixo. Observa-se que 47,3% dos docentes são detentores dos graus de Licenciatura, que 39,8% são mestres e que 12,9% dos docentes possuem doutoramento. Fica evidente que a maioria dos docentes inquiridos (87, 1%) detém no máximo até o grau de mestre e apenas 12,1% detém o grau de Doutor.

Estes dados por si só já apresentam a necessidade de um maior esforço para a melhoria da qualidade do ensino superior em Angola, por via de incentivos aos docentes angolanos frequentarem programas doutorais para suprir este défice de titulação mais avançada.

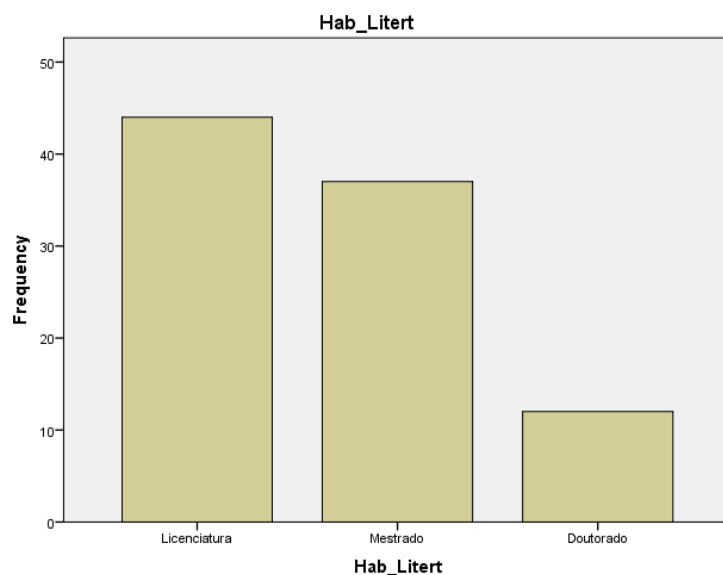


Figura 16 - Distribuição dos docentes quanto à titulação académica

Fonte: elaboração própria

Em relação às áreas de formação dos docentes inquiridos, a Figura 17 apresenta as áreas categorizadas de forma mais ampla para efeitos de comparação e verificação das áreas de formação mais comuns.

Em termos quantitativos, observámos que as áreas das Ciências da Educação (15,2%), da Economia – Contabilidade e Finanças (10,1%) e do Direito (6,1%) são as mais evidenciadas (32,4%). Os restantes docentes repartem-se por uma grande variedade de áreas conforme representado na figura abaixo.

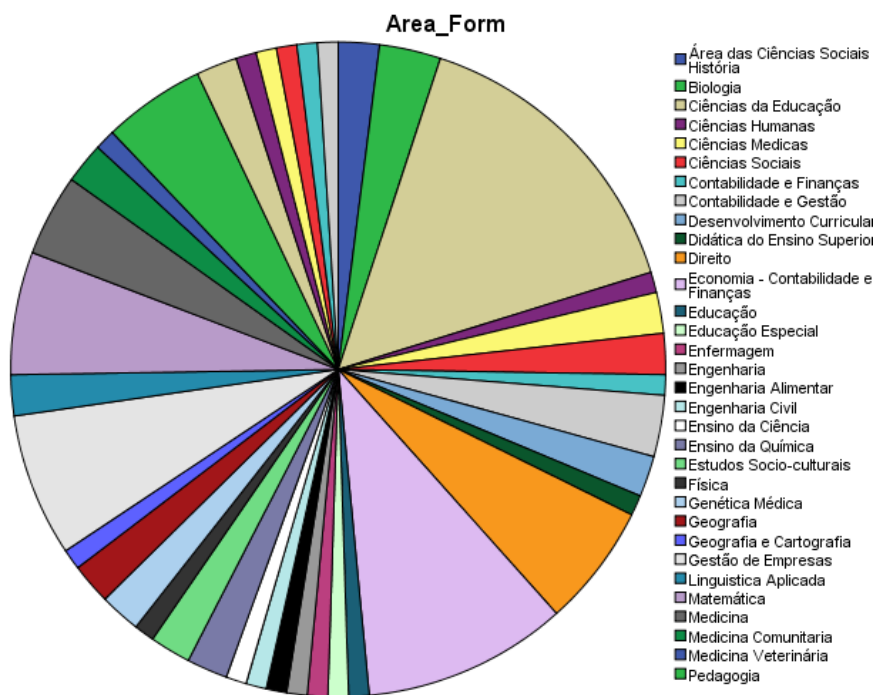


Figura 17 - Distribuição dos docentes por área de formação académica

Nota: participantes válidos de 93 docentes.

Fonte: elaboração própria

No que se refere à distribuição dos docentes por Universidades e Faculdade onde trabalha, na Tabela 38 podemos notar que na UMN as faculdades ESPM, Economia, ISCED e Direito, representam cerca 30,6%, 24,5%, 22,4% e 18,4%, respetivamente. Na UKB os inquiridos pertencem sobretudo às faculdades de Medicina (45,7%), ao ISCED (34,3%) e á faculdade de Direito (11,4%). Na UJES temos 46,2% da faculdade de Economia e 46,2% de docentes do ISP.

Universidades	Faculdades	Frequência	Percentagem (%)
UMN	Direito	9	18,4
	Economia	12	24,5
	ESPM	15	30,6
	ISCED	11	22,4
	Medicina	2	4,1
	Total	49	100,0
UKB	Direito	4	11,4
	Economia	3	8,6
	ISCED	12	34,3
	Medicina	16	45,7
	Total	35	100,0
UON	ESPZ	2	100,0
UJES	Direito	1	7,7
	Economia	6	46,2
	ISP	6	46,2
	Total	13	100,0

Tabela 37 - Distribuição dos docentes por Universidades e Faculdades onde trabalham

Nota: a amostra total é validada (N=99).

Conforme apresentado na Figura 18, podemos observar a distribuição dos docentes tendo em conta a localização das IES onde os mesmos trabalham. Assim temos em Benguela 33,3% dos docentes, no Lubango cerca de 33,3% dos docentes inquiridos, no Menongue 16,2% dos docentes, no Huambo 13,1% e os restantes em Mbanza Congo (2,1%) e no Sumbe (2,0%).

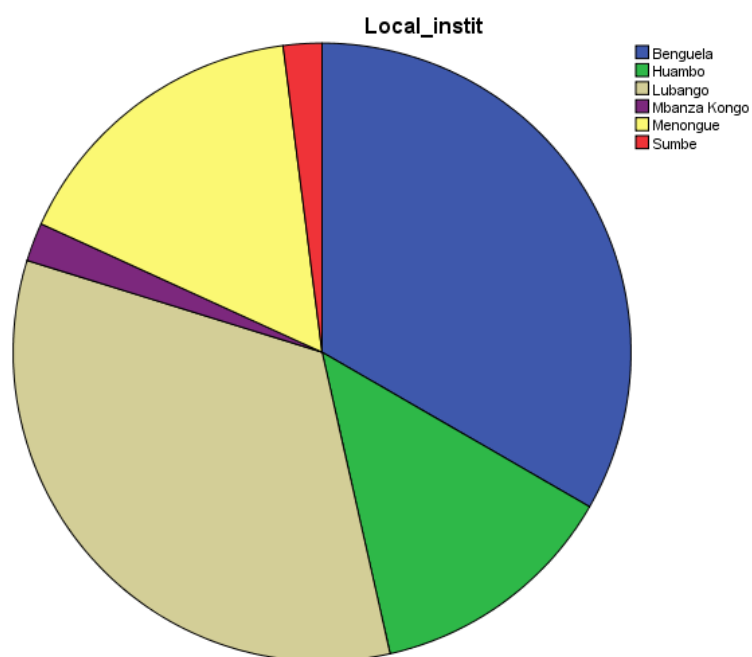


Figura 18 - Localização das IES onde os docentes inquiridos trabalham

Prosseguindo com a análise dos resultados obtidos do inquérito aplicado aos docentes/responsáveis nas IES em análise, relativamente à distribuição dos cargos exercidos por estes nas IES. Podemos observar que no geral, o cargo desempenhado com maior frequência é o Chefe de Departamento com 28,6%, 20,0% e 38,5% para UMN, UKB e UJES, respetivamente. Além deste, destacam-se os Cargos de Chefia e Coordenação dentre os docentes inquiridos neste item.

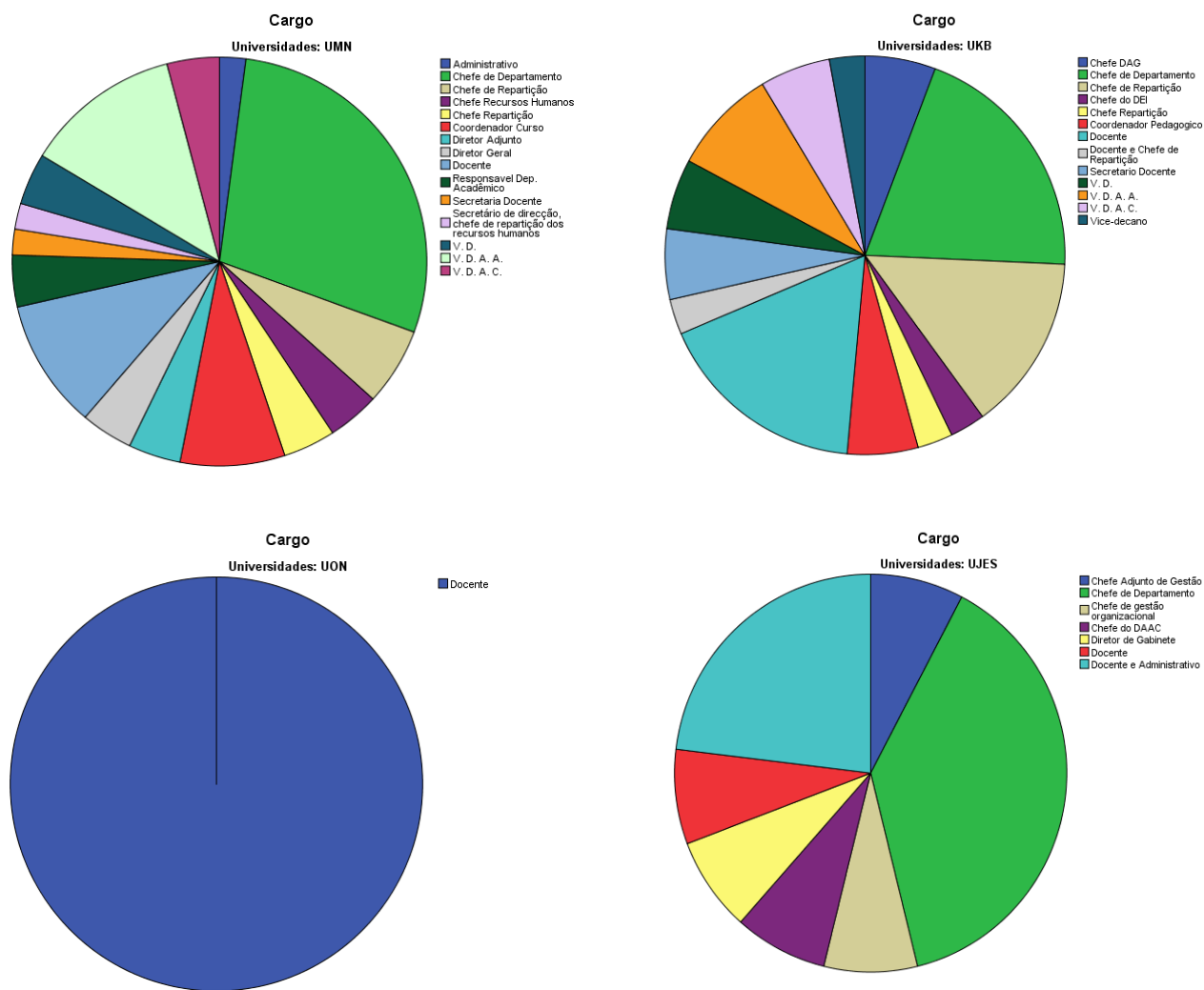


Figura 19 - Cargos desempenhados pelos docentes/responsáveis por IES

Verifica-se que quanto às disciplinas lecionadas pelos docentes (71,5% para N=99), que em média, cada docente leciona entre duas (35,7%) ou três (18,6%) disciplinas afins ou distintas entre si (Fig. 20).

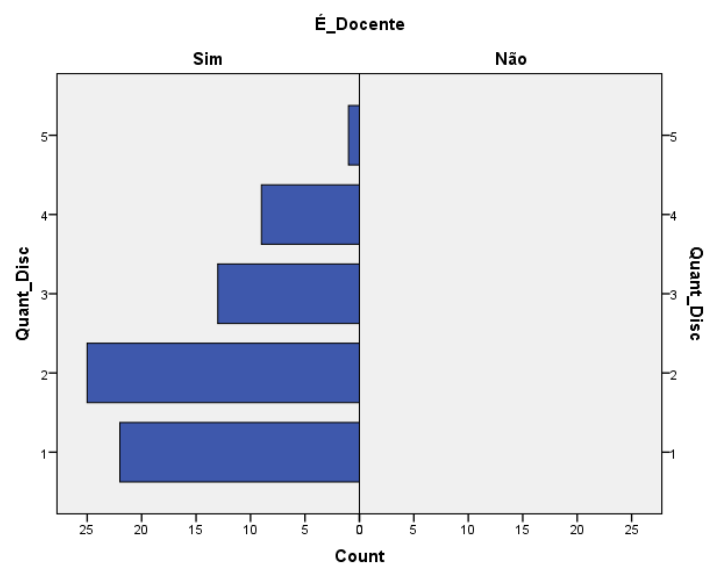


Figura 20 - Distribuição dos docentes por disciplinas lecionadas

Os docentes apenas com atividades de docência apresentam uma acumulação de disciplinas, além de outras funções que estes possam vir desempenhar dentro das IES. Entre as disciplinas lecionadas, destacam-se: (a) Medicina Comunitária; (b) Didática Geral; (c) Contabilidade III e IV; (d) Matemática clássica; Física; Física moderna; Matemática; (e) Introdução à Gestão; (f) Gestão de Recursos Humanos; (g) Marketing; (h) Psicologia das Organizações, dentre outras afins.

Ao avaliar os anos de trabalho dos docentes ativos nas IES do estudo e para os 93 docentes que responderam a esta questão, obteve-se em média 6,88 anos de trabalho na IES, com uma mediana de 4 anos e um desvio padrão de 7,18 anos (ver Figura 15). Podemos verificar que estes resultados evidenciam que estes docentes têm alguma experiência tendo em conta a idade média de 44,8 anos e que muito provavelmente alguns não se encontram na IES onde trabalham há muito tempo. Outra explicação poderá residir no fato de alguns destes docentes terem feito outras carreiras profissionais antes de iniciarem a sua carreira na docência.

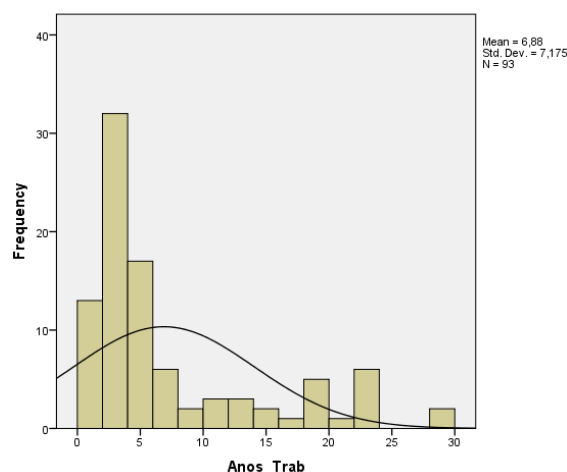


Figura 21 - Distribuição dos docentes nas IES por anos de trabalho

Fonte: elaboração própria

Da parte 2 do inquérito em que foram solicitadas aos docentes informações sobre a sua IES, recolhemos os dados seguintes:

- a) Número de cursos (N=94):** 33% dos docentes afirmaram ter apenas 1 curso; 18,1% até 4 cursos; 17% até 2 cursos; 16% até 9 cursos. Os números de cursos disponibilizados pelas IES oscilam entre 1 e 14 cursos, implicando um elevado desvio padrão (DP=3,796 cursos). Esta situação ilustra a heterogeneidade ao nível da dimensão de cada IES em Angola.
- b) Especialidade dos cursos (N=99):** (a) Gestão Empresarial e Contabilidade (23,5%); (b) Economia e Gestão de Empresas (21,3%); (c) Ciências Jurídicas (Direito) (19,7%); (d) Medicina (11,6%); (e) Pedagogia (10,4%); (f) Engenharias (9,3%); e (g) Outras (4,2%). Tais especialidades espelham o tipo de oferta formativa que tipicamente existe nas IES angolanas.
- c) Número de estudantes (N=53):** 2172,08 estudantes por IES (média); 1260 estudantes por IES (mediana); 161 estudantes por IES (mínimo) e 7000 estudantes por IES (máximo). Para os docentes o número de estudantes está muito associado às suas áreas de intervenção (trabalho), logo os dados apresentados correspondem à referência institucional pessoal de cada docente (Departamento, Secção, Setor ou Curso).
- d) Conhecimento de estratégia de SIGQ (N=81):** sim (77,8%) e não (22,2%). Foram citados pelos docentes como estratégias de garantia da qualidade: (a) PDI - Plano de Desenvolvimento institucional (22,3%); (b) Realização de autoavaliação institucional (18,6%); (c) Realização dos trabalhos de preparação

metodológica (16,2%); (d) Plano estratégico institucional de avaliação estratégica por objetivos (14,3%); (e) Aplicação de inquéritos de avaliação de qualidade para autoavaliação institucional (12,7%); (f) acompanhamento do regulamento interno da IES (8,3%) e (g) Reuniões sistemáticas para discutir melhorias (7,6%).

4.1.1.1. Caracterização da adequabilidade do SIGQ na perspectiva dos docentes

Na perspectiva de verificar o modo como os docentes percebem o SIGQ da respectiva IES e na qual têm função “docente”, foram analisados, também utilizando uma escala de 1 a 5 (*1- Desadequado; 2 – Adequado; 3 – Bom; 4 – Excelente e 5 – Inexistente*), os itens são apresentados na Tabela 39.

Itens de verificação	Variáveis
1. Definição da política e objetivos de qualidade	Ad_Def_obj
2. Definição e garantia da qualidade da oferta formativa	Ad_Def_Garant_Quald
3. Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes	Ad_Garantia_aprend
4. Investigação e desenvolvimento	Ad_Invest_desev
5. Relações com o exterior (Comunidade)	Ad_Relações_Ext
6. Recursos humanos	Ad_Recursos_Hum
7. Recursos materiais e serviços	Ad_Recursos_Mat
8. Sistemas de informação (mecanismos que permitam garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da IES)	Ad_Sist_Inform
9. Informação pública (publicação periódica de informação sobre a IES)	Ad_Inform_Publ
10. Internacionalização	Ad_Internac

Tabela 38 - Itens de verificação e nomenclatura das variáveis para análise dos docentes, definidas no SPSS

Fonte: elaboração própria

Para a verificação da confiabilidade da consistência interna destes itens descritos na Tabela 40, calcula-se o coeficiente *alfa de Cronbach* (α), e apresentados na tabela seguinte:

Variáveis	Alfa de Cronbach da escala se o item for eliminado (α)
Ad_Def_obj	0,658
Ad_Def_Garant_Quald	0,675
Ad_Garantia_aprend	0,682
Ad_Invest_desev	0,658
Ad_Relações_Ext	0,657
Ad_Recursos_Hum	0,734
Ad_Recursos_Mat	0,681
Ad_Sist_Inform	0,633
Ad_Inform_Publ	0,717
Ad_Internac	0,730
Alfa de Cronbach (α) para 10 itens	0,707

Tabela 39 - Alfa de Cronbach por variável analisada nos itens de verificação dos docentes inquiridos referentes ao SIGQ

Conforme apresentado na Tabela acima, nota-se que a percepção dos docentes em relação aos aspetos relacionados com “Recursos humanos” (Ad Recursos_Hum, $r=0,734$), “Internacionalização” (Ad_Internac, $r=0,730$) e “Informação pública (publicação periódica de informação sobre a IES)” (Ad_Inform_Publ, $r=0,717$) apresentam moderada consistência interna. Segundo Nunnally (1978, cit in Maroco, 2006) “*De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o α é pelo menos 0.70*” (p. 73). Isto implica dizer que os docentes para esses itens apresentam “convergência” nas suas respostas.

Ressalta-se ainda que e tendo em conta as respostas ($N=69$) equivalente a 69,7% do total dos docentes inquiridos nesta investigação, o alfa de Cronbach (α) para os 10 itens verificados e que constituem esta parte do inquérito apresenta um coeficiente com moderada consistência interna ($\alpha = 0,707$).

4.1.1.2. Análise SWOT das IES

UMN

A análise SWOT foi desenvolvida tendo em conta os aspetos levantados nos inquéritos e a apresentação dos resultados está estruturada por Ambiente Interno e Externo para cada IES analisada. Na Tabela 41, estão dispostos os aspetos destacados pelos docentes quanto ao Ambiente Interno da UMN.

	Forças	Fraquezas
Ambiente Interno	a) Experiencia no desenvolvimento de parcerias com outras IES (angolanas e internacionais).	a) Número de estudantes em comparação com espaço físico disponível elevado, o que torna as salas de aulas com elevados números de estudantes.
	b) Articulação eficiente entre os funcionários e os recursos materiais (informáticos).	b) Dificuldades de integração do corpo não docente em função das várias áreas de formação profissional.
	c) “Boa vontade política” da direção, mesmo funcionando em dificuldades.	c) Falta de gabinetes para docentes, particularmente, para os Chefes de Departamentos e Repartições.
	d) Aposta na formação de quadros, formação de funcionários.	d) A quantidade de docentes que não são próprios da UMN (docentes adjuntos)
	e) Formação do pessoal docente minimamente adequada à oferta formativa da UMN.	e) Curso com muita carga teórica e ainda com inexistência de laboratórios para os cursos teórico-práticos (Química, Física e Biologia).
	f) Diversidade em áreas de conhecimentos adstritas a UMN que poderão oferecer diversidades na formação de especialidades que Angola precisa.	f) Falta de avaliação dos docentes por parte da Reitoria ou Órgãos Superiores para redirecionarem as atividades docentes com o intuito de corrigir as imperfeições percebidas.
	g) Efetivo docente e não docente cada vez mais qualificado, devido aos incentivos a estudos em mestrados e doutoramentos.	g) Bibliotecas, com razoável acervo atualizado e falta de funcionários administrativos com adequada formação.
	h) Localizada estratégica, pois se encontra na zona central da cidade.	h) Falta do espaço para as investigações e outros atributos relacionados a I&D na UMN.

Tabela 40 - Análise Interna da UMN na visão dos docentes

Fonte: elaboração própria

A Análise Ambiental da UMN na perspectiva dos docentes revela situações muito distintas dos estudantes. Na Análise do Ambiente Interno, notam-se problemas ligados á gestão da IES em geral. Entende-se aqui por questões ligadas à Gestão da UMN, de natureza administrativo-pedagógica, como os apontados nas alíneas b), d) e f) das Fraquezas. Outro fator importante é a infraestrutura da UMN, nomeadamente, os referenciados nas alíneas c), g) e h) nas Fraquezas também, pois os docentes apontam estes aspetos como importantes para a melhoria da UMN. Ainda se ressaltam como pontos positivos, os relacionados com o “ambiente” ao nível do relacionamento, a qualificação dos demais docentes, a oferta formativa e o posicionamento geográfico da UMN.

	Oportunidades	Ameaças
Ambiente Externo	a) “Bom conceito” e “boa imagem” na sociedade angolana em geral dos estudantes formados na UMN e em particular pelos empregadores.	a) A credibilidade do ISCED na sociedade está em decréscimo em face da abertura de novas salas não corresponder ao devido aumento de um corpo docente mais qualificado.
	b) Elevada procura de estudantes aos cursos pertencentes à oferta formativa da UMN.	b) Baixa remuneração dos docentes, o que de fato causa desmotivação e greves ou ainda a falta de esmero por parte de alguns docentes.
	c) A UMN tem bolsas de estudos para estudar em outros países, nomeadamente os PALOPs e Europeus.	c) Abertura de novas IES com oferta formativa similar com facilidades em aprovar sem reunir condições como as exigidas pela UMN.
	d) Apoio do Governo da Província a UMN, dando maior visibilidade e parceria.	d) Dificuldade em recrutar quadros superiores de qualidade e ajustadas as reais necessidades de gestão da UMN.
	e) Intercâmbio crescente com IES internacionais no âmbito da I&D em biodiversidade e Conservação dos Recursos Naturais.	e) Má preparação trazida pelos estudantes dos níveis anteriores e alto índice de reprovações o que torna as turmas com grande número de estudantes a cada ano.
	f) Desenvolvimento do ensino pós-graduado académico e profissional.	f) Perda de quadros para outros organismos, nomeadamente para a iniciativa privada angolana e estrangeira.
	g) Estágio e premiação dos melhores profissionais docentes e discentes.	g) Pouca/nenhuma possibilidade de progressão académica para os seus funcionários

Tabela 41 - Análise Externa da UMN na visão dos docentes

Fonte: elaboração própria

Na Análise Ambiental Externa, também são abordadas oportunidades relacionadas com o próprio crescimento da UMN, tal como a perceção dos estudantes. Estes vetores de crescimento podem ser associados às alíneas a), b), c) e d) como exemplo nas Oportunidades no contexto de atuação da UMN. Quando se referem às ameaças, são apontadas questões ligadas à gestão de recursos humanos (alíneas b), d) e g)) e aspetos ligados a própria estrutura de mercado concorrencial das IES angolanas (alíneas c) e f)) (cf. Tabela 42).

UKB

Ao verificar-se a Análise Ambiental na UKB, aspetos diferentes são destacados pelos docentes desta IES. As Tabelas a seguir, apresentam tanto a Análise do Ambiente Interno quanto ao Ambiente Externo da UKB.

	Forças	Fraquezas
Ambiente Interno	1. Ensino com qualidade devido a protocolos com IES estrangeiras (Universidades de Coimbra e Lisboa) para formação avançada pós-graduada, mestrados e doutoramentos.	a) Escassez de recursos financeiros e materiais para o desenvolvimento da atividade docente-investigativa e prestação de serviços à comunidade.
	2. Bons meios de trabalho administrativo (computadores, viagens, energia, água, quadros didáticos, secretárias).	b) Insuficientes instituições de saúde e pessoal capacitado para o exercício da docência nas disciplinas de áreas científicas da saúde.
	3. Estabilidade na permanência de docentes cubanos, pois elevam a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.	c) Falta de rigor no exercício do cumprimento das tarefas administrativas da UKB, o que resulta em lentidão na resolução dos problemas institucionais.
	4. Espírito de equipa, empenho e dedicação da direção, docentes e trabalhadores não docentes.	d) Constrangimento na atribuição de subsídios para os estudantes e docentes da UKB.
	5. Existência de laboratório de informático bem equipado para as Ucs de componente prática através das TICs.	e) Falta de docentes altamente qualificados em atuais áreas, dentro da oferta formativa da UKB.
	6. Experiência dos quadros diretivos revertidos na preparação pedagógica e científica dos docentes cujo reflexo está na autoavaliação institucional.	f) Falta do sinal de internet e espaços fechados não climatizados (salas de aulas) e ainda vias de acesso em estado precário.
	7. Docentes com "know-how" para garantir qualidade de formação, mesmo que ainda em reduzida quantidade.	g) Estudantes com pouca apetência, para o estudo/leitura e o pensamento crítico.
	8. Bom relacionamento laboral e colaboração dentre os diferentes níveis de especialização dos docentes.	h) Limitações por falta de espaço físico e a falta de docentes no Curso de Educação Especial da UKB.

Tabela 42- Análise Interna da UKB na visão dos docentes

Na Análise do Ambiente Interno, destacam-se como Forças da UKB itens relacionados ao clima organizacional e pedagógico-científico da IES em questão. Na perspetiva do clima organizacional relacionam-se as alíneas d), f) e h) e quanto ao pedagógico-científico as alíneas a), b), c), g). Também foram destacados como Fraquezas itens relacionados à cultura académica (alíneas (c) e (g)); estruturais (alíneas a), b), f) e h)) e administrativos (alíneas c) e d)) da UKB.

	Oportunidades	Ameaças
Ambiente Externo	a) O orçamento da UKB permite prever o futuro “risonho e sonhador”, através de planeamento focado nas reais necessidades da UKB, bem como planificar estratégias para um bom desempenho.	a) Existência de uma total e completa impunidade (aos mais diversos níveis) das infrações, violações e incumprimento das suas obrigações e deveres (docentes e não docentes).
	b) Acordos assinados com algumas das IES estrangeiras para formações profissionais de capacitação de pessoal administrativo e docente.	b) Corpo docente constituído maioritariamente por docentes licenciados; Fraco trabalho de investigação científica.
	c) Crescimento da população estudantil em Angola, o que é notado pela crescente procura de ingressos.	c) Inexistência de mecanismos de supervisão e avaliação
	d) Disponibilidade do plano de estudos para a formação integral em Medicina e ainda com alianças estratégicas entre IES regionais e estrangeiras com cooperação de IES nas áreas da Saúde.	d) Política de concessão de créditos a IES com problemas de governação em função das políticas de educação de Angola.
	e) Existência na Região Académica II de outras IES que permitem a troca de experiências	e) Falta de incentivos (remuneração e formação, boas condições de trabalho).
	f) Formação a nível da pós-graduação e seminários de agregação pedagógica. Abertura das instituições afim para celebração de protocolos de intercâmbio.	f) Dispersão dos estudantes para vários edifícios distantes, o que obriga os docentes e estudantes a deslocarem-se de um lado para o outro.
	g) As potencialidades da região que podem contribuir para o estabelecimento de vínculos teórico-práticos na realização (prestação) de serviços à comunidade.	g) O envio de informação a vários canais de informação referentes aos mesmos assuntos.

Tabela 43 - Análise Externa da UKB na visão dos docentes

A Análise Ambiental Externa da UKB está focada em vetores de crescimento associados ao ambiente institucional das IES públicas angolanas e a própria UKB. Os docentes percecionam como oportunidades fatores ligados aos seguintes itens: a) competências a adquirir pelos formandos (conhecimentos, aptidões e comportamentos); b) estrutura do currículo; c) prática tutorial entre docente e aluno, predominando em relação às aulas expositivas; d) aplicação e disseminação de processos de ensino-aprendizagem eficientes; e) as instalações e infraestruturas; f) a relação com o hospital (ciclo clínico) e os centros de saúde de apoio.

A SWOT global apresentada evidencia como ponto forte transversal em todas as dimensões a coesão e empenhamento das equipas de docentes e de funcionários. Este ponto forte, embora não sendo suficiente, permite encarar com otimismo a realização das ações de melhoria que permitam ultrapassar os pontos fracos e aproveitar as oportunidades que se oferecem à UKB.

UON

Na Análise Ambiental da UON, aspetos diferentes são destacados pelos docentes desta IES. As Tabelas 45 e 46 apresentam tanto a Análise do Ambiente Interno quanto ao Ambiente Externo da Universidade.

	Forças	Fraquezas
Ambiente Interno	a) Colaboração com algumas Unidades Orgânicas na qualidade do ensino e dos seus serviços técnicos.	a) Fraco programa em alguns cursos da oferta formativa da UON (Curso de Matemática, com disciplinas de especialidades que não constam no currículo atual).
	b) Corpo de estudantes com qualidade académica o que possibilita a rápida inserção em atividades de I&D.	b) As disciplinas que podem ser anuais são semestrais. É uma dificuldade na formação dos estudantes no Ensino da Matemática.
	c) Para a recolha, análise e utilização dos resultados da UON tem a disposição um laboratório informático.	c) Faltam espaços adequados de lazer (campos de futebol, quadras polidesportivas, etc.).
	d) Alto dinamismo por parte da direção com gestão forte e transparente, e o desempenho positivo institucional.	d) Falta de docentes com determinado nível de titulação (mestrado e doutoramento), na sua maioria são licenciados.
	e) Forte divulgação das tarefas realizadas dentro das instituições da UON.	e) Dirigentes da média administração com qualificação inadequada aos cargos ocupados.
	f) Bom ambiente de trabalho em grupo por parte dos docentes e funcionários do ISP.	f) Poucos docentes dedicados a I&D nos ramos da Matemática e a atualização dos conteúdos programáticos.

Tabela 44 - Análise Interna da UON na visão dos docentes

Na Análise do Ambiente Interno, notam-se aspetos positivos relacionados com a gestão e com o quadro de docentes, aspetos também referenciados pelos estudantes. Os principais aspetos apontados como positivos são a colaboração intrainstitucional (alínea a)); o corpo docente com boas bases académicas (alínea b)); e a notória qualidade de gestão institucional (alíneas d), e) e f)).

Os principais pontos fracos apontados estão relacionados com as infraestruturas (alínea c) tais como: laboratórios, bibliotecas e espaços de refeição, bem como falta ou inadequação dos recursos humanos em relação à qualificação dos docentes nas áreas da Matemática (alíneas a) e d)) e pouca disponibilidade para dedicação a I&D (alínea f)).

	Oportunidades	Ameaças
Ambiente Externo	a) A instituição, apesar de não oferecer meios financeiros autoriza os docentes a estudar (mestrado e doutoramento) para melhorar a qualidade do ensino.	a) Políticas governamentais de incentivo à I&D mais adequadas, e ainda de implantação de laboratórios nas áreas ligadas às Engenharias com foco na vocação natural da região.
	b) Número de candidatos claramente superior à oferta de vagas no contexto educacional angolano.	b) Problemas de infraestrutura urbana que interferem na deslocação dos estudantes e docentes às instalações da UON.
	c) O intercâmbio de conhecimentos entre os docentes estrangeiros, angolanos e os estudantes.	c) A insuficiência de água potável para suportar a pressão demográfica da região onde se localiza a UON.
	d) Existência de política consistente de ensino superior entre os PALOPs para melhor relacionamento e maior cooperação entre IES.	d) Compreensão “distorcida” do papel que desempenha a I&D como elemento principal na preparação do profissional e em função do desenvolvimento eficiente e eficaz dos docentes para o futuro do graduado na sociedade angolana.
	e) Diversificação da oferta formativa face às novas tendências económicas, sociais e científicas para Angola.	e) Pouca compreensão da importância dos docentes para a parte prática das UCs, em função dos objetivos da oferta formativa em questão.
	f) Continuidade das bolsas de estudos externas, sem restrições de idades.	f) Dificuldades técnicas ligadas às TICs no contexto académico (acesso à internet).

Tabela 45 - Análise Externa da UON na visão dos docentes

A Análise Externa da UON mostra a necessidade de modificação e ajustamento estratégico da IES em função das políticas governamentais adotadas e das oportunidades percebidas pelos docentes desta IES. Na ótica das oportunidades, a liberação dos docentes para qualificação académica pode representar um estímulo à qualificação do quadro docente (alínea a)), pois a dinâmica académica passa também pela titulação das pessoas. Aliado a isto a procura superior a quantidades de vagas oferecidas (alínea b)) garante a UON selecionar melhor seus candidatos e ter um perfil de estudantes com melhores qualidades académicas. Todas as demais alíneas apontadas como oportunidades podem vir a estimular o crescimento da UON nos próximos anos.

No que diz respeito às ameaças percebidas, também, é evidente que investimentos estruturais na região são necessários para o desenvolvimento das IES (alíneas a), b) e c)), como por exemplo da UON, também destacado pelos estudantes. A precariedade na oferta de energia elétrica, bem como vias de acesso em condições, segurança pública, e demais serviços públicos para assegurar a pressão e crescimento da procura por ensino superior.

UJES

Nas Tabelas 47 e 48 são apresentadas para a UJES, as análises tanto ao nível do Ambiente Interno quanto ao Ambiente Externo na visão dos docentes da UJES.

	Forças	Fraquezas
Ambiente Interno	a) O orçamento próprio autônomo da UJES permite desenvolver estratégias de formação dos docentes através da criação de órgãos (DEI).	a) Instalações e demais infraestruturas pouco adequadas ao ensino superior com a qualidade mínima necessária exigida.
	b) Estratégica localização geográfica da IES, o que torna UJES bem situada e de fácil reconhecimento da região.	b) Falta de uma infraestrutura definitiva e ainda as debilidades percebidas na formação pedagógica.
	c) Qualidade do corpo da direção, do corpo docente, do pessoal administrativo, dos programas docentes e um corpo docente jovem.	c) Instalações inadequadas (cantinas, bibliotecas e acervo bibliográfico desatualizado e TIC's).
	d) A UJES apresente boas relações institucionais com o Governo da província.	d) Dependência de cooperação estrangeira, falta de nomeação de alguns cargos para certas funções.
	e) O Reitor e sua equipa demonstram liderança forte e comprometida com a missão da IES.	e) Baixo nível de produção científica e associada à baixa titulação dos docentes e in experiência em eventos científicos.
	f) Rigor na avaliação dos estudantes face às competências e qualidades apresentadas pelos estudantes.	f) Grau académico da maioria dos quadros é de licenciatura, o que faz a necessidade de complementação com docentes estrangeiros.

Tabela 46 - Análise Interna da UJES na visão dos docentes

A Análise Ambiental da UJES revela um cenário com características muito específicas. Ao olhar para as Forças da UJES, destacam-se o corpo docente jovem, responsável, com experiência profissional relevante e empenhado; bom clima social (alínea c)). A visibilidade da UJES também é percebida como importante, pois tanto interno quanto a nível externo a um forte relacionamento positivo com os demais interlocutores da educação superior (alíneas d), e) e f)).

Os problemas de ordem estrutural estão associados à infraestrutura inadequada e/ou temporária (alíneas a), b) e c)) que causa situações de baixa produtividade e lentidão no funcionamento normal de uma IES. Ainda pode ressaltar-se a inadequada componente científica da UJES, como é destacada nas alíneas d), e) e f), que ao se combinarem com as limitações causadas pelos problemas de infraestrutura podem levar a UJES ao “estrangulamento” no funcionamento e inibindo o potencial crescimento que há pelo excesso de candidatos e em relação às vagas ofertadas pela IES.

	Oportunidades	Ameaças
Ambiente Externo	<ul style="list-style-type: none"> Existência de um Plano Nacional de Formação De Quadros (PNFQ). 	a) Falta de especialistas nacionais em algumas disciplinas técnicas.
	<ul style="list-style-type: none"> Formações em diversas áreas do trabalho através da formação de novos docentes angolanos. 	b) Existência de IES concorrente com propinas mais baratas ou inexistentes.
	<ul style="list-style-type: none"> Crescimento do tecido empresarial da região, logo a eminente possibilidade de acordos entre a UJES e as empresas é favorável em longo prazo. 	c) Inexistência de programas curriculares uniformes e aprovado pelo Ministério da Educação, o que causa uma oferta formativa pouco padronizada e de difícil comparação por parte dos candidatos a IES.
	<ul style="list-style-type: none"> Interação com outras IES angolanas e estrangeiras, o que potencializa a parceria com projetos de I&D. 	d) Poucas áreas físicas disponíveis para a expansão das salas de aulas que já sofrem por falta de espaço na procura crescente dos estudantes.
	<ul style="list-style-type: none"> Cooperação e intercâmbio científico e empresarial para promoção de eventos e estágios para os estudantes. 	e) Fraca cultura de trabalhar por departamentos da área de ensino e investigação.
	<ul style="list-style-type: none"> Crescente participação em eventos nacionais nas áreas científicas correlacionadas com a oferta formativa da UJES. 	f) Falta de docentes qualificados em determinadas cadeiras, ainda agravada pela relação entre docentes e estudantes não ser a mais adequada.
	<ul style="list-style-type: none"> Estabilidade política que impacta de forma favorável nas políticas educacionais. 	g) Falta de projetos de I&D talvez reflexo da pouca valorização da investigação científica na UJES.

Tabela 47 - Análise Externa da UJES na visão dos docentes

Fonte: elaboração própria

A Análise Ambiental Externa revela as forças disponíveis têm condições para reduzir os impactos das ameaças a médio prazo, pois o macro cenário aponta para aspetos fundamentais perante o crescimento de uma IES. Para a UJES, o governo tem direcionado ações que impactam diretamente nas suas necessidades de crescimento, como o PNFQ, pois a mão-de-obra mais qualificada e disponível em território angolano, garante uma oferta de reserva de capital humano necessário para as IES (alíneas a), b) e g)). É de realçar o crescimento do tecido empresarial, facto este que por si só já é estimulador de mão-de-obra mais qualificada e ajustada às necessidades destas mesmas empresas (alíneas a) e e)).

O processo de interação e cooperação institucional é fundamental para a promoção das potencialidades da UJES em espaço angolano (alíneas d), e) e f)). Ao garantir a superação das debilidades estruturais e de gestão da UJES, têm-se oportunidades de real crescimento da IES, pois tem impacto na sociedade em geral.

No que diz respeito às ameaças, cujo resumo dos aspetos mais relevantes aqui se apresentou, constitui apenas o primeiro passo de todo este processo de posicionamento estratégico da UJES. A própria falta de especialistas (alínea a)) entende-se como ameaça pelo fato de se ter que importar mão-de-obra estrangeira e a curto prazo (dependência externa), além da inadequação ou falta de padronização dos programas curriculares (alínea b)) em meio de um ambiente concorrencial da IES com propinas diferenciadas ou até mesmo sem cobrar propinas aos estudantes (alínea c)).

Destacam-se ainda os problemas estruturais e científicos percebidos pelos docentes da UJES. Por essa razão, e para que a UJES tenha sucesso, deve-se contar com a colaboração empenhada de toda a comunidade da UJES a fim de encontrar estratégias de superação das ameaças e aproveitamento das oportunidades.

4.1.1.3. Percepção sobre I&D das IES

No aspeto relacionado com a existência de núcleos de I&D nas IES, a visão dos docentes tem características relevantes para as IES analisadas (UMN, UKB, UON e UJES). Quando foram inquiridos sobre a “existência” ou não de Núcleos de I&D nas respectivas IES, obtivemos as seguintes respostas (indicam-se os docentes que responderam a esta questão, por Universidade):

- Na UMN (49 docentes), 53,1% afirmam “*não*” existir I&D e apenas 46,9% dizem “*sim*”.
- Na UKB (35 docentes), 60,0% afirmam “*não*” existir I&D e contra os 40,0% que dizem “*sim*”.
- Na UON (2 docentes), 100,0% afirmam “*não*” existir I&D.
- Na UJES (13 docentes), 76,9% afirmam “*não*” existir I&D e apenas 23,1% dizem “*sim*”.

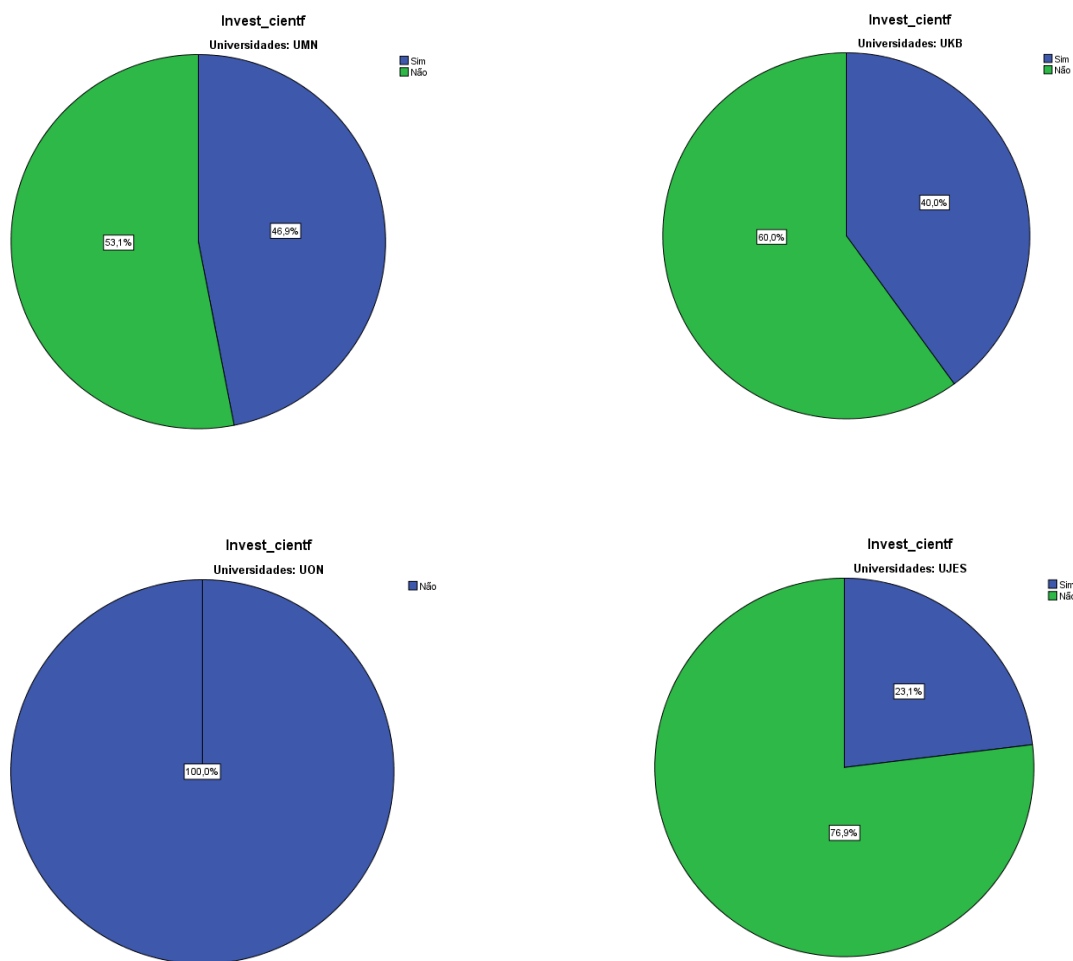


Figura 22 - Existência de I&D por IES na visão dos docentes

Nota: 1,00 = UMN; 2,00 = UKB; 3,00 = UON; 4,00 = UJES.

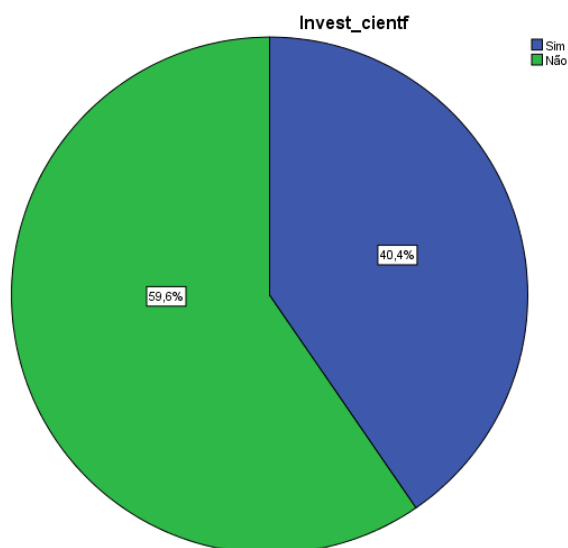


Figura 23 - Núcleo de I&D nas IES na visão dos docentes

Na Figura 23 verifica-se que no geral, na perspectiva dos docentes, nas IES analisadas “*não existe Núcleos de Investigação*” (59,6%) e 40,4% afirmam o contrário.

4.1.1.4. Análise correlacional

Conforme apresentado esquematicamente na Tabela 49, evidenciamos abaixo as correlações positivas entre as variáveis de estudo tendo em conta os docentes da amostra.

		Ad_Def_obj	Ad_Def_Garant_Quald	Ad_Garantia_aprend	Ad_Invest_desev	Ad_Relacoes_Ext	Ad_Recursos_Hum	Ad_Recursos_Mat	Ad_Sist_Inform	Ad_Inform_Publ	Ad_Internac
Ad_Def_obj	Pearson Correlation	1	,626	,603	,390	,390	,094	,388	,473	,102	-,077
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,391	,000	,000	,356	,492
	N	86	84	84	85	82	86	84	80	84	81
Ad_Def_Garant_Quald	Pearson Correlation	,626	1	,479	,293	,374	,174	,245	,273	,077	-,175
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,006	,000	,107	,024	,014	,486	,117
	N	84	87	85	86	83	87	85	81	85	82
Ad_Garantia_aprend	Pearson Correlation	,603	,479	1	,256	,321	,215	,362	,419	-,154	-,117
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,016	,003	,044	,001	,000	,151	,287
	N	84	85	89	88	83	89	87	85	88	84
Ad_Invest_desev	Pearson Correlation	,390	,293	,256	1	,396	-,061	,241	,507	,152	,282
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,016		,000	,571	,024	,000	,158	,009
	N	85	86	88	90	84	90	88	84	88	85
Ad_Relacoes_Ext	Pearson Correlation	,390	,374	,321	,396	1	,020	,286	,458	,340	,133
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,000		,858	,009	,000	,002	,237
	N	82	83	83	84	85	85	83	81	83	81
Ad_Recursos_Hum	Pearson Correlation	,094	,174	,215	-,061	,020	1	,226	-,004	-,053	,086
	Sig. (2-tailed)	,391	,107	,044	,571	,858		,033	,974	,613	,423
	N	86	87	89	90	85	94	89	85	92	89
Ad_Recursos_Mat	Pearson Correlation	,388	,245	,362	,241	,286	,226	1	,471	-,009	,039
	Sig. (2-tailed)	,000	,024	,001	,024	,009	,033		,000	,938	,723
	N	84	85	87	88	83	89	89	83	87	84
Ad_Sist_Inform	Pearson Correlation	,473	,273	,419	,507	,458	-,004	,471	1	,284	,323
	Sig. (2-tailed)	,000	,014	,000	,000	,000	,974	,000		,008	,003
	N	80	81	85	84	81	85	83	85	85	80
Ad_Inform_Publ	Pearson Correlation	,102	,077	-,154	,152	,340	-,053	-,009	,284	1	,431
	Sig. (2-tailed)	,356	,486	,151	,158	,002	,613	,938	,008		,000
	N	84	85	88	88	83	92	87	85	92	87
Ad_Internac	Pearson Correlation	-,077	-,175	-,117	,282	,133	,086	,039	,323	,431	1
	Sig. (2-tailed)	,492	,117	,287	,009	,237	,423	,723	,003	,000	
	N	81	82	84	85	81	89	84	80	87	89

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabela 48 - Matriz geral de correlações das variáveis de estudo dos docentes

Podemos observar que o item relacionado com a adequação da definição da política e objetivos de qualidade (Ad_Def_obj) se correlaciona positiva e diretamente com o item de adequação da Definição e garantia da qualidade da oferta formativa (Ad_Def_Garant_Quald, $r= 0,626$); com a Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes (Ad_Garantia_aprend, $r= 0,603$); com a Investigação e desenvolvimento (Ad_Invest_desev, $r= 0,390$); com as Relações com o exterior (Comunidade) (Ad_Relações_Ext, $r= 0,390$); Recursos materiais e serviços (Ad_Recursos_Mat, $r=0,388$) e com os Sistemas de informação (Ad_Sist_Inform, $r= 0,473$). Destaca-se aqui, na perceção dos docentes, que existe uma forte influência entre a “Definição da política e objetivos de qualidade” com a garantia da qualidade, com o investimento e o desenvolvimento, com os recursos e relações com o a comunidade assim como com o modo de comunicar e informar utilizado pela IES. Ficando ainda evidenciado que a adequação da definição da política e dos objetivos de qualidade da IES detêm grande impacto sobre o sucesso de um SIGQ e da sua implementação.

O item de adequação da Definição e garantia da qualidade da oferta formativa (Ad_Def_Garant_Quald) correlaciona-se direta e positivamente com a adequação da Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes (Ad_Garantia_aprend, $r=0,479$) e com as Relações com o exterior (Comunidade) (Ad_Relações_Ext, $r= 0,374$). As correlações apresentadas na Tabela 49 são positivas e diretas. Isto significa que à medida que a adequação da definição das políticas e garantia de qualidade da oferta formativa aumenta, aumenta também a adequação da garantia das aprendizagens e as relações com o exterior. Estes aspetos, na perspetiva dos docentes inquiridos, são importantes na avaliação dos requisitos aquando da definição, por parte da IES, da sua oferta formativa.

O item de adequação da Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes (Ad_Garantia_aprend) relaciona-se direta e positivamente com a Definição e garantia da qualidade da oferta formativa (Ad_Def_Garant_Quald, $r= 0,479$); com as Relações com o exterior (Comunidade) (Ad_Relações_Ext, $r= 0,374$); com os Recursos materiais e serviços (Ad_Recursos_Mat, $r=0,362$) e com os Sistemas de informação (Ad_Sist_Inform, $r=0,419$). Obtiveram-se correlações positivas e elevadas para este item o que indicia que quanto mais elevada for a adequação da garantia de qualidade

das aprendizagens e apoio aos estudantes da IES mais adequada terá sido a montante a definição da política e dos objetivos da qualidade assim como a definição e garantia da qualidade da oferta formativa.

O item de adequação da Investigação e desenvolvimento (Ad_Invest_desev) está correlacionado positiva e diretamente com as Relações com o exterior (Comunidade) (Ad_Relações_Ext, $r=0,396$) e Sistemas de informação (Ad_Sist_Inform, $r=0,507$). Este item está fortemente relacionado com os sistemas de informação ou seja com os mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição. Quanto mais adequados forem estes mecanismos melhor a adequação destes núcleos de investigação e desenvolvimento que possam existir na IES.

O item adequação das Relações com o exterior (Comunidade) (Ad_Relações_Ext) está correlacionado positiva e diretamente com a Definição e garantia da qualidade da oferta formativa (Ad_Def_Garant_Quald, $r= 0,374$); Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes (Ad_Garantia_aprend); Investigação e desenvolvimento (Ad_Invest_desev, $r=0,396$); Sistemas de informação (Ad_Sist_Inform, $r=0,458$) e Informação pública (publicação periódica de informação sobre a IES) (Ad_Inform_Publ, $r= 0,340$). Ao verificar as variáveis que mais se correlacionam com as Relações com o exterior (Comunidade) fica a evidência que o modo como os órgãos institucionais (Reitorias, Departamentos, Secções, etc.) das IES implementam e operacionalizam os seus mecanismos de recolha, análise e utilização dos seus resultados definem a maior ou menor adequabilidade das relações que desenvolvem quer com a comunidade nacional quer com parceiros internacionais.

O item adequação Recursos materiais e serviços (Ad_Recursos_Mat) está correlacionado positiva e diretamente com a definição da política e objetivos de qualidade ($r= 0,626$), com a Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes (Ad_Garantia_aprend, $r= 0,362$) e com os Sistemas de informação (Ad_Sist_Inform, $r= 0,471$). A Tabela acima apresenta fortes correlações para estas variáveis e infere ainda que existe a dependência da infraestrutura e dos serviços associados (reprografia, comunicação interna, etc.) que transferem forte impacto na aprendizagem e na boa circulação das informações necessárias ao normal funcionamento de uma IES.

O item adequação Sistemas de informação (mecanismos que permitam garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da IES) (Ad_Sist_Inform) é um item que como se verificou acima (Tabela 49) se correlaciona com quase todos os outros positivamente. No entanto verifica-se uma correlação mais forte ($r=0,507$) com o item que avalia a adequabilidade da investigação e desenvolvimento dentro da IES. Mais uma vez se evidencia que os mecanismos internos de recolha, análise e utilização dos dados da IES desempenham um papel preponderante aquando de um diálogo sobre qualidade e sistemas de garantia da qualidade no ensino superior.

O item relacionado com a Informação pública (publicação periódica de informação sobre a IES) (Ad_Inform_Publ) está correlacionado positiva e diretamente para além dos atrás já mencionados como a Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes, a Investigação e desenvolvimento, as Relações com o exterior (Comunidade), os Recursos materiais e serviços e Internacionalização (Ad_Internac). Pelas correlações destas variáveis com a adequação do SIGQ da IES, muitas implicações são assinaladas em torno do SIGQ de uma IES. Estas implicações passam pela análise da aprendizagem dos estudantes, pelos núcleos de I & D, pelas relações com a comunidade, pela adequação da infraestrutura e pela própria internacionalização dos projetos e ações da IES.

Variáveis	Valor da Correlação ($p=0,01$ e $p=0,05^*$)	Variável com maior correlação
Ad_Def_obj	0,626	Ad_Def_Garant_Quald
Ad_Garantia_aprend	0,479	Ad_Def_obj
Ad_Invest_desev	0,431	Ad_Inform_Publ
Ad_Relações_Ext	0,458	Ad_Sist_Inform
Ad_Recursos_Hum	0,226*	Ad_Recursos_Ma
Ad_Sist_Inform	0,507	Ad_Invest_desev
Ad_Inform_Publ	0,431	Ad_Internac

Tabela 49 – Resumo das correlações entre os itens dos níveis de adequabilidade do inquérito dos docentes

As correlações das variáveis apresentadas na Tabela 50 podem ser consideradas as “principais” na perspetiva dos docentes inquiridos das IES analisadas no presente estudo para uma “*educação superior de qualidade*”, em razão da multiplicidade de significados do que seja uma “*educação de qualidade*” ou uma IES com padrões de qualidade reconhecidos por um SIGQ a serem avaliados por uma Agência Estrangeira.

A inovação no ensino superior também deve ser percebida como reflexo da qualidade do ensino superior, pois evidencia a capacidade das IES de desempenhar as suas

atividades tanto no meio académico, na indústria, como na sociedade em geral. Os aspetos mais inovadores do ensino nas IES focam-se na componente de divulgação e/ou eventos científicos internos a estas mesmas. Os recursos materiais e dos sistemas de informação adotados pelas IES apresentam uma ligação a I&D, no uso intensivo de meios computacionais, incluindo serviços de comunicação informatizados (ao utilizar email e Internet) na própria IES impactem tanto no desenvolvimento institucional para garantir a resolução de problemas e comunicação efetiva de soluções, tendo em conta a perspectiva dos docentes inquiridos. A título de exemplo, as parcerias e cooperações em projetos de I&D entre IES, empresas e demais instituições podem desenvolver competências nos estudantes que sem isso seria bem mais difícil de alcançar (resolução de problemas científicos, escrita de artigos científicos e projetos de I&D, etc.).

A Internacionalização do ensino constitui nos dias de hoje uma estratégia fundamental das IES, quer numa perspectiva de mobilidade de estudantes, docentes e não docentes ou na dinamização de novas parcerias com estruturas congéneres, quer como divulgação de suas ofertas formativas no contexto global. Assim, ao construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação superior e, sobretudo, para a IES não só requer apenas a identificação de “*condições mínimas*”, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos (SIGQ) e à fase de desenvolvimento da vida da IES em si. De qualquer modo, a qualidade da educação implica a existência de *insumos (input) indispensáveis*, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e envolvido no processo educativo como um todo definido em função *da política e objetivos de qualidade* e gestão da IES e por meio do estabelecimento de uma agenda comum de dimensões que possam ser acordadas pelas partes intervenientes na oferta e procura educativa de um país ou região.

4.3. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS AOS GESTORES DE TOPO

Foram realizadas entrevistas aos gestores de topo nas IES estudadas (UMN, UKB, UON e UJES). Optamos por entrevistar Reitores, Vice-reitores, Decanos e Vice-Decanos das respetivas IES suportadas por um guião de entrevista (Anexo 3). Estas decorreram segundo o plano de atividades desenvolvido para esta investigação (Anexo 9) e durante o período de setembro de 2013 a março de 2014.

4.3.1 Informações sociodemográficas e académicas dos participantes

No sentido de estruturar as informações que integram a parte da caracterização sociodemográfica e académica dos gestores de topo das IES analisadas, apresentamos abaixo algumas figuras e tabelas que ilustram os nossos resultados. Esta parte do estudo contou com a participação de 11 gestores de topo mais especificamente sete da UKB, dois da UMN e dois da UJES.

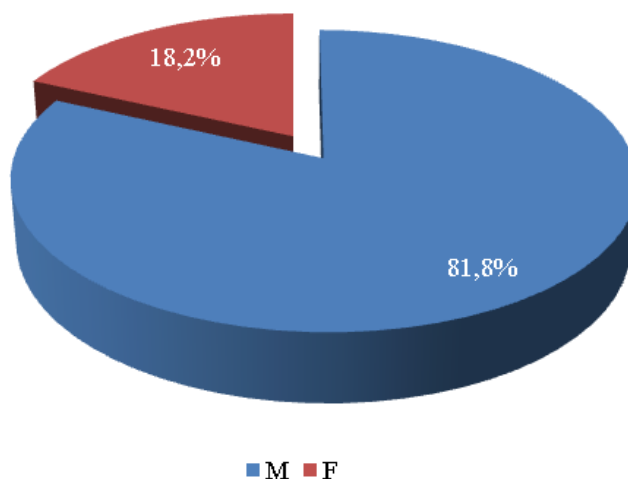


Figura 24 - Distribuição dos gestores de topo das IES analisadas por sexo

No que diz respeito ao género dos gestores de topo participantes no presente estudo, denota-se a forte predominância para o *masculino* ($n= 9$, 81,8%), face ao *feminino* ($n= 2$, 18,2%) de entre os 11 gestores, conforme apresentado na Figura acima.

A Figura 25 a seguir apresenta-se a distribuição das idades separadas por géneros dentre os entrevistados no presente estudo.

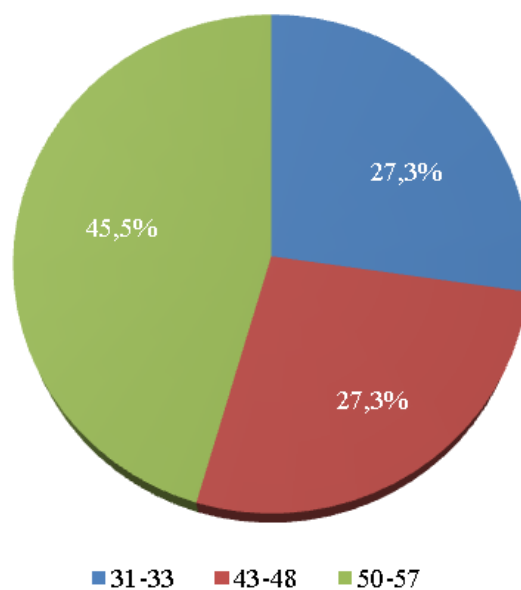


Figura 25 - Distribuição dos gestores de topo das IES analisadas por faixas etárias

Ao verificar a distribuição por idade dos gestores de topo para $N=11$, tem-se uma idade média de 40,82 anos, 31 anos de mínima e 57 anos de idade máxima, o que demonstra faixas etárias outras vez uma grande dispersão ($DP=9,35$ anos).

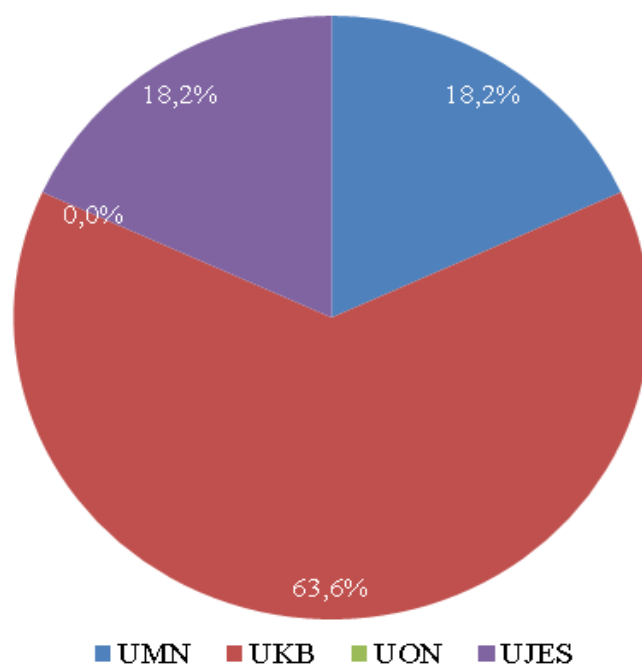


Figura 26 - Distribuição dos gestores de topo entrevistados por IES analisada

Relativamente à distribuição dos participantes pelas IES verificamos que a maioria se dos participantes representou a UKB com 63,6% e os demais distribuídos equitativamente de 18,2% para UJES e UMN (ver a Figura 26). Não se incluiu no estudo nenhum participante da UON por esta se encontrar em paralisação devido ao período de greve ocorrido no mesmo período da fase de campo desta investigação (Tabela 51).

IES	Nº de participantes
UMN	2
UKB	7
UON	0
UJES	2

Tabela 50 – Distribuição dos participantes (Gestores de topo) por IES estudada

À questão que procurou verificar se os participantes possuíam alguma formação específica de gestão de IES, cerca de 4 participantes (36,4%), responderam “*Sim*” e a maioria (n= 7, 63,6%) dos gestores de topo entrevistados afirmaram “*não*” ter formação específica para o atual exercício de atividades de gestão de sua respetiva IES (ver Figura 21). Ainda associada à questão acima referenciada e tendo em conta aspetos relacionados com aquisição de competências de gestão, foram igualmente questionados os gestores, sobre o tempo de experiência (anos) que possuem. Identificou-se que 10 dos participantes (90%) possui um tempo máximo de experiência de 6 anos (ver Tabela 52). Na mesma tabela se observa que apenas 1 participante com um maior número de anos de experiência no cargo de gestor.

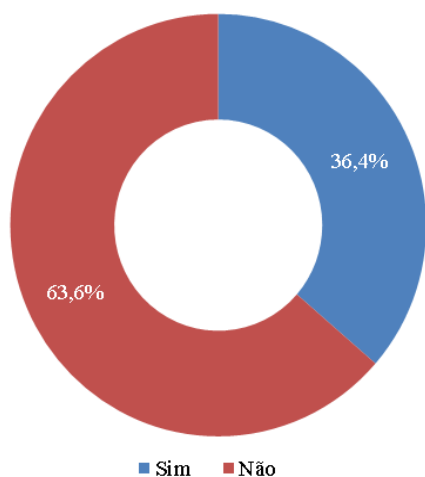


Figura 27 - Formação dos gestores de topo específica em gestão de IES

Fonte: elaboração própria

Período	Gestores	%
De 1 a 3	7	63,6%
De 4 a 6	3	27,3%
De 7 a 9	0	0,0%
+ 10	1	9,1%
N	11	100,0%

Tabela 51 - Tempo de experiência como gestor de IES em anos

Fonte: elaboração própria

Na caracterização dos gestores das IES analisadas foi verificada também a titulação académica, onde foram encontrados, 1 participante (9,1%) com licenciatura, 3 participantes (27,3%) com grau de mestre e 7 participantes (63,6%) com grau académico de doutoramento (Figura 28). Destaca-se ainda que 10 dos participantes possuem mestrado e/ou doutoramento.

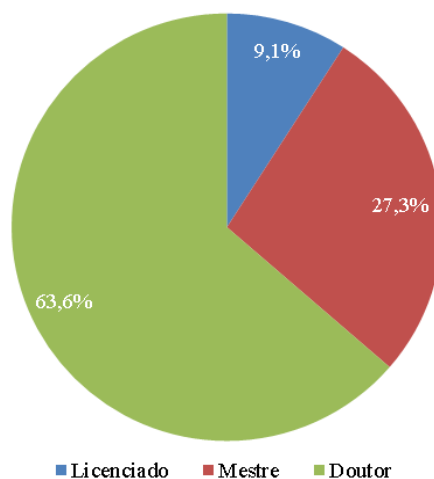


Figura 28 - Titulação académica dos gestores de topo entrevistados

Quanto às áreas científicas de formação dos gestores de topo das IES analisadas, estes encontram-se distribuídos por áreas científicas diversificadas. Podemos no entanto verificar na tabela 53 que os 7 participantes com o grau de doutoramento se distribuem

pelas áreas das Ciências Fisiológicas, Ciências geográficas, Ciências sociais e Organização e Administração.

Titulação	Áreas Científicas
Licenciado (n=1)	Ciências Jurídicas
Mestre (n=3)	Ciências Sociais
Doutor (n= 7)	Ciências Fisiológicas Ciências Geográficas Ciências Sociais Organização e Administração

Tabela 52 - Titulação e áreas científicas dos gestores de topo das IES analisadas

Relativamente à análise da distribuição dos participantes entre as categorias funcionais (Figura 23), os gestores de topo das IES, exercem suas funções de gestão nas categorias de Vice-Decano (n=4, 36,4%), Decano (n= 3, 27,3%), Vice-Reitor (n= 2, 18,2%), Reitor (n= 1, 9,1%) e gestor (n= 1, 9,1%).

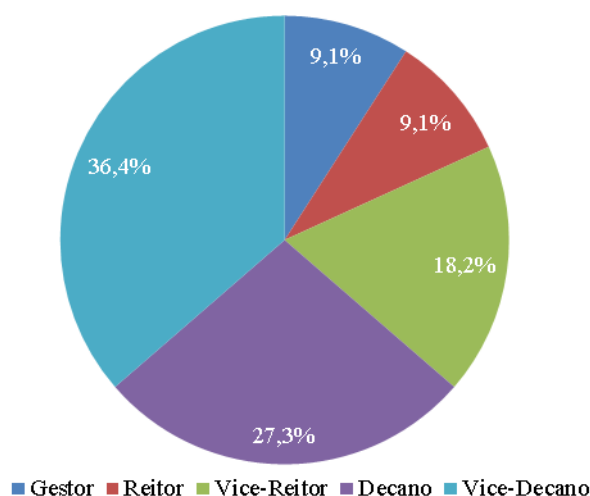


Figura 29 - Categorias funcionais exercidas pelos gestores de topo entrevistados

Fonte: elaboração própria

Também se analisou a distribuição dos gestores de topo das IES pelas suas Unidades Orgânicas (UO). Assim, os participantes correspondiam às faculdades de Economia (n=4), de Direito (n=3), ISCED (n=3), de Medicina (n=1) e do Instituto Superior Politécnico (n=1) conforme são apresentados na Tabela 54.

Unidade Orgânica (UO)	Nº participantes
Faculdade de Direito	3
Faculdade de Economia	4
Faculdade de Medicina	1
ISCED	2
ISP	1
N total	11

Tabela 53 - Localização dos gestores de topo das IES analisadas por Unidades Orgânicas

Ao realizar a caracterização dos gestores de topo das IES e analisados a distribuição por departamentos também em função de suas atividades profissionais obteve-se a seguinte: 4 dos participantes eram de direito, 3 de Economia, 3 participantes da Reitoria e 1 o departamento de educação (Tabela 55).

Departamento / Nº de participantes		%
Direito	4	36,4%
Economia	3	27,3%
Educação	1	9,1%
Reitoria	3	27,3%
N	11	100,0%

Tabela 54 - Localização dos gestores de topo participantes por Departamento

Fonte: elaboração própria

Dos 11 gestores de topo participantes podemos verificar que 9 possuem componente/atividade de docência e apenas 2 não exercem atualmente atividades de docência (Tabela 56).

Com componente Docente	S/ componente docente
9	2

Tabela 55 - Gestores de topo das IES analisadas com atividade docente

Relativamente aos participantes que possuem componente docente e em relação às disciplinas lecionadas pelos mesmos e tendo em conta os Departamentos e as Unidades Orgânicas onde exercem suas atividades docentes, podemos observar da figura abaixo que as disciplinas com maior participação no conjunto das disciplinas lecionadas pelos gestores de topo das IES em questão são a Gestão Financeira (GF) I e II e Gestão da

Produção (GP) I e II, a História de África (HA) 1º e 3º e Prática (PPED), a História Económica e Social de Angola (HESA), o Direito Internacional Público (DIP), o Direito Fiscal e das Obrigações (DFO), a Metodologia de Investigação (MI), a Prática Pedagógica (PP), a Fisiologia (FISIO) e Direito das Obrigações (DO), o Trabalho e Reais (DOTR).

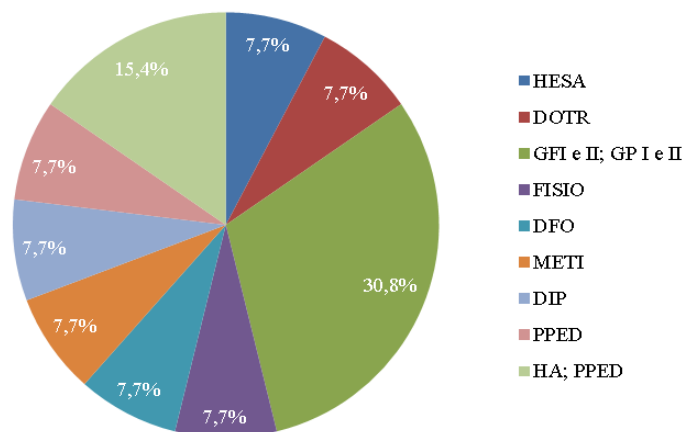


Figura 30 - Disciplinas lecionadas pelos gestores de topo entrevistados das IES analisadas

Fonte: elaboração própria

Destaca-se ainda na Distribuição do Serviço Docente (DSD) na qual os gestores de topo das IES analisadas estão incluídos, além de uma acumulação de funções, também acumulação de disciplinas por docente. Ao fazer-se a relação disciplina por docente (disciplina/docente), encontra-se um rácio de 1,44, ou seja, tem-se uma situação de “esforço adicional” de 44% por parte destes docentes para cobrir as disciplinas face ao quantitativo de docentes destas mesmas disciplinas.

4.3.2. Definição de indicadores dos blocos de questionamento

Foram criados 10 blocos de questionamento (Categorias) de acordo com os objetivos específicos do estudo, onde estão descritas as questões colocadas aos entrevistados. De acordo com cada bloco de questionamento é feita uma análise de conteúdo (Anexo 7).

Grupo I - Definição da política e objetivos de qualidade

Este bloco do Grupo I de questões relativas à *análise da definição da política e objetivos de qualidade* tem como objetivo averiguar a existência ou não de uma cultura de qualidade, de políticas e objetivos que apoiem a qualidade da IES e que se encontrem bem definidas e conhecidas por todos os intervenientes envolvidos.

Ao verificar por cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “*Definição da qualidade*”, “*Política e objetivos*”, “*PDI*” e “*Regime acadêmico*”, tem-se:

- Na UMN (n= 2): Os 2 gestores de topo associam a “*Definição da qualidade*”, “*Política e objetivos*” e “*Regime acadêmico*”, porém nenhum deles associa a “definição da política e objetivos de qualidade” com o “*PDI*”.
- Na UKB (n= 7): 85,7% dos gestores de topo associam a “*Definição da qualidade*” e “*Política e objetivos*”, 71,4% ao “*PDI*” e 14,3% ao “*Regime acadêmico*”.
- Na UJES (n=2): 100% dos gestores de topo associam a “*Política e objetivos*” e “*Regime acadêmico*”, 71,4% ao “*PDI*”, porém nenhum dos gestores associa a “*Definição da qualidade*” a “*Definição da política e objetivos de qualidade*”.
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES ter estado em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

A relação da IES em geral com o conceito de qualidade parece indicar uma preocupação constante e prioritária na sua política de funcionamento.

*“É o primado da excelência da Instituição...” E6MS, além de ser o
“...o foco principal de desenvolvimento Institucional” E1AQ.*

Indicadores de qualidade do PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e modelos de autoavaliação participativa fazem parte das medidas criadas pelas IES.

“ A UKB aprovou em 2012 um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ” E2AF

“ A UKB adota o modelo da autoavaliação participativa... a avaliação externa será um dos elementos de referência.” E2AF

As IES têm desenvolvido objetivos e políticas no sentido de apoiar e promover uma cultura de qualidade, no entanto a maior preocupação consiste na qualificação do corpo docente.

“ Qualificar o corpo docente” E7AM

Apostar na formação pós-graduação, adotar métodos de avaliação do pessoal docente e não docente além de criar boas práticas institucionais.

“ Criar manuais de procedimento e boas práticas institucionais”

E3MC

A participação dos estudantes como agentes envolvidos nestas políticas de promoção da qualidade institucional parece ser débil, embora as Universidades reconheçam a importância do seu envolvimento como público-alvo.

*“ Está previsto o envolvimento dos estudantes, embora não se regista ainda, neste momento qualquer participação formal e substantiva...”***E2AF**

Além do reconhecimento que a participação dos estudantes é relevante, embora débil, o verdadeiro envolvimento ainda são os órgãos institucionais das Universidades como Conselho Científico/ Pedagógico e as instituições externas à IES.

“ os órgãos envolvidos são... Ministério do ensino superior, Governos provinciais, Parceiros Sociais e Governo de Angola como partes externas à Universidade.” **E2AF**

Grupo II – Definição e garantia da qualidade da oferta formativa

Tentando encontrar a existência ou não de procedimentos que promovam e comprovem a qualidade do ensino, para garantir o favorecimento das aprendizagens dos estudantes, foi criado com esse objetivo o Bloco do Grupo II para relacionar a definição e com a garantia da qualidade da oferta formativa.

Para verificou-se que para cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), o item “*Definição da qualidade da oferta formativa*”, obteve-se:

- Na UMN: 50% dos gestores de topo associam a “*Definição da qualidade da oferta formativa*” a “*Órgãos internos*”, porém nenhum dos gestores associa a “*Aprovação*”, “*Órgãos externos*” e “*Informação da oferta formativa*”.

- Na UKB: 85,7% dos gestores de topo associam a “*Definição da qualidade da oferta formativa*” a “*Aprovação*” e “*Órgãos internos*”, 57,1% a “*Órgãos externos*” e 71,4% a “*Informação da oferta formativa*”.
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Definição da qualidade da oferta formativa*” a “*Órgãos externos*” e “*Órgãos internos*” e 50,0% a “*Aprovação*” e “*Informação da oferta formativa*”.
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

As IES têm alguns sistemas de recolha que permitem promover a qualidade do ensino, nomeadamente inquéritos às necessidades da instituição com os agentes envolvidos, no entanto, muita dessa informação é objeto de análise apenas nos encontros metodológicos.

“...por agora são apenas objetos de análise nos encontros metodológicos” **E3MC**

Continua a ser reconhecida que a participação dos estudantes como relevante, embora débil, no verdadeiro envolvimento, dos órgãos institucionais das IES como Conselho Científico/Pedagógico e as instituições externas à IES.

“ os órgãos envolvidos são... Ministério do ensino superior, Governos provinciais, Parceiros Sociais e Governo de Angola como partes externas à Universidade.” **E2AF**

“ tem por base a legislação em vigor sobre a matéria(Decreto nº 90/90, Decreto nº 26/11 e Decreto nº 29/11” **E6MS**

Os procedimentos de implantação das melhorias definidas a partir do processo de revisão dos cursos, quando existem baseiam-se essencialmente em reuniões de avaliação, ações de melhoria continua e em normas gerais reguladoras.

“ Normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior e as normas para a criação de cursos de graduação e pós-graduação”
E3MC

Podemos verificar que são poucas as instituições que têm estes procedimentos implementados.

Os objetivos de aprendizagem assim como os perfis de saída para cada curso são publicamente disponíveis a todas as pessoas. Podendo em alguns casos necessitar de uma maior divulgação.

“... encontram-se publicamente disponíveis, embora necessitem de maior divulgação e aprimoramento.” E2AF

Grupo III – Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes

A análise do Bloco do Grupo III – Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes tem como objetivo averiguar a existência ou não de procedimentos que promovem e confirmem a qualidade do ensino que garantissem o favorecimento das aprendizagens dos estudantes.

Ao verificar por cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “*Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes*”, obteve-se:

- Na UMN: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes*” a “*Avaliação da qualidade das aprendizagens*”, “*Aprendizagens e apoio aos estudantes*” e “*Cursos*”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes*” a “*Aprendizagens e apoio aos estudantes*” e “*Cursos*”, porém 87,5% associam a “*Avaliação da qualidade das aprendizagens*”.
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes*” a “*Avaliação da qualidade das aprendizagens*” e “*Aprendizagens e apoio aos estudantes*”, porém 50,0% associam a “*Cursos*”.
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

Relativamente à conceção dos cursos, aos conteúdos, aos currículos, aos materiais de trabalho disponíveis, às formas de avaliação e à programação das atividades de

lecionação e ao trabalho dos estudantes, foi verificada que a IES disponibiliza diretrizes e regulamentos respeitantes à organização do ensino e dos estudantes, com divulgação no início do ano dos seus conteúdos.

Existe uma preocupação em desenvolver trabalhos de investigação, investir nas bibliotecas e utilização de aulas práticas para aumentar a qualidade dos seus cursos e dos seus estudantes.

“ ...A IES disponibiliza diretrizes e regulamentos respeitantes à organização do ensino e dos estudantes...” E2AF

Existe a preocupação de criar um gabinete de apoio aos estudantes, a semana de integração do caloiro como forma de envolver e apoiar os novos estudantes.

Os procedimentos de seleção e recrutamento de estudantes seguem as normas reguladoras, onde são divulgados os critérios de seleção.

“ Divulga os requisitos e critérios para seleção, os números cláúsus para cada especialidade...” E9TA

As IES não possuem estruturas específicas para apoiar socialmente os estudantes, nem prestar acompanhamento psicológico, o que os leva muitas vezes a recorrerem às associações de estudante.

“Não existem estruturas específicas... contam com orientações genéricas prestadas pelos diferentes órgãos institucionais...” E3MC

As atividades de inovação para os estudantes é quase inexistente e quando existem limitam-se às jornadas científicas, feiras e trabalhos no fim de curso.

A avaliação dos estudantes é feita com base em trabalhos individuais, coletivos e com um exame final. Embora sejam poucas as instituições que fazem referência ao modo de avaliação.

A avaliação dos procedimentos que controlam a qualidade do ensino são uma preocupação das instituições, que desenvolveram estratégias como monitorizar os processos e resultados do ensino-aprendizagem. A promoção de encontros

metodológicos ao nível dos departamentos, com a criação de quadro de honra e regentes da disciplina, assim como avaliação do desempenho dos docentes através de um questionário.

“ A IES promove atividades de investigação...e melhora os processos com a criação de estratégias de quadro de honra.” E7AM

A maioria das instituições não possui mecanismos de avaliação da integração no mundo do trabalho dos seus estudantes. No entanto existem algumas intenções e projetos em curso de forma a colmatar essa falta.

“...recentemente foi criado...um Gabinete de Orientação Profissional e inserção no mercado de trabalho...! E9TA

“... estão em vias de elaboração.” E1AQ

As instituições aparentam ter alguns mecanismos, para lidarem com as reclamações e sugestões apresentadas pelos estudantes, como por exemplo, a introdução de uma caixa com essa finalidade ou a Associação de estudantes. No entanto são medidas ainda pouco implementadas.

Grupo IV - Investigação e desenvolvimento

Com a análise do Bloco do Grupo IV - Investigação e desenvolvimento (I&D), o objetivo deste bloco de questões consiste em apurar a existência de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a atividade científica, tecnológica, artística e de desenvolvimento profissional de alto nível adequada à sua missão institucional.

Ao verificar que por cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “I&D”, obtém-se:

- Na UMN: 100,0% dos gestores de topo associam a “I&D” a “Investigação”, bem como 50,0% também associam a “Profissional”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “I&D” a “Investigação” e “Profissional”.

- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “I&D” a “Investigação”, bem como 50,0% também associam a “Profissional”.
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

A IES apresenta nas suas políticas mecanismos de institucionalização e gestão da investigação que permitem o contacto dos estudantes com atividades de investigação e inovação desde os primeiros anos. Nomeadamente trabalhos de campo, visitas a empresas, excursões e cadeiras curriculares de investigação científica. No entanto é feito de forma tardia e em alguns casos em processo de implantação.

“Primamos por definir linhas de investigação como projetos a implantar.” E10SC

As IES dizem definir na sua maioria, políticas e mecanismos de valorização económica do conhecimento através de contactos dos seus estudantes com o mundo do trabalho, não especificando as suas políticas, fazendo apenas referência a estágios profissionais.

“As parcerias institucionais têm sido uma via para a valorização do conhecimento”. E3MC

As IES dizem definir nas suas políticas procedimentos para a monitorização, avaliação, análise e, melhoria dos recursos humanos e materiais quer sejam ligados à investigação e desenvolvimento, que na produção científica, tecnológica e artística, não especificando as mesmas políticas com exceção de duas instituições que nomeiam a participação em eventos científicos nacionais e internacionais.

Grupo V – Colaboração interinstitucional

Com a análise das questões do Bloco do Grupo V – Colaboração interinstitucional, pretende-se averiguar a existência de mecanismos para promover, avaliar e melhorar a colaboração interinstitucional com a comunidade, nomeadamente quanto ao seu contributo para o desenvolvimento regional e nacional.

Ao verificar por cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “I&D”, tem-se:

- Na UMN: 50,0% dos gestores de topo associam a “I&D” a “Comunidade” e “Internacional”, porém não há associação a nível nacional (“Nacional” = 0,0%).
- Na UKB: 42,9% dos gestores de topo associam a “I&D” a “Comunidade” e 14,3% a “Nacional”. Nota-se, ainda, uma não associação a “Internacional” (“Internacional”=0,0%).
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “I&D” a “Internacional”, 50,0% a “Comunidade” e 50,0% a “Nacional”.
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

Apenas foi colocada uma questão aos entrevistados no sentido de saber se no âmbito das políticas de interação com o exterior, a instituição dispõe de procedimentos que permitam promover, monitorizar, avaliar e melhorar as atividades de interface e ação externa. Foi constatado que existem instituições que ainda não dispõem de procedimentos (colaboração institucional) e em outras que estão em fase de preparação. No entanto as instituições como a UKB dispõem de uma política de extensão Universitária, realizando protocolos com Instituições portuguesas.

Grupo VI - Recursos humanos

Os Recursos humanos fazem parte da análise das questões do Bloco VI que tem como objetivos verificar a existência de mecanismos apropriados para assegurar que o recrutamento, gestão e formação do seu pessoal docente e pessoal de apoio, se efetua com as devidas garantias de qualificação e competência, para que possam cumprir com eficácia as funções que lhes são próprias.

Foi verificada que em cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “Recursos humanos”, se obteve:

- Na UMN: 50,0% dos gestores de topo associam a “Recursos humanos” a “Recrutamento”, “Formação” e “Gestão”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “Recursos humanos” a “Gestão”, 42,9% a “Recrutamento” e 14,3% a “Formação”.

- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Recursos humanos*” a “*Gestão*”, 50,0% a “*Recrutamento*” e 50,0% a “*Formação*”.
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

De acordo com os indicadores de *procedimento e análise das necessidades* pode-se concluir que existe esta preocupação, estando envolvidos os órgãos competentes de cada instituição.

“Na elaboração do plano de necessidades... participam os departamentos de ensino e investigação, a área académica e a Área Científica” E3MC

Se pode constatar que por vezes o que se faz é analisar o curriculum do candidato em função das necessidades.

Os indicadores de *procedimentos de recolhas e análise das competências* indica que existem mecanismos a funcionar nas IES, desde avaliações semestrais do corpo docente a uma avaliação direta pelas chefias em particular no pessoal não docente.

“Os funcionários são avaliados pelos chefes diretos...” E9TA

Relativamente aos *procedimentos que regulam processos de tomada de decisão*, a maioria dos entrevistados disseram:

“ Sim, a IES dotou-se de procedimentos para regular e garantir os correspondentes processos de tomada de decisão...” E6MS

No entanto não foram especificados os respetivos procedimentos, assim como foram pouco os que responderam a esta questão de forma clara.

Grupo VI - Recursos humanos

Os Recursos humanos e materiais são partes constituintes da análise das questões do Bloco VI e VII que tem como objetivos apurar a adequação dos recursos humanos face aos recursos materiais disponíveis nas IES analisadas.

Ao verificar por cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “*Recursos humanos e materiais*”, tem-se:

- Na UMN: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Recursos humanos e matérias*” a “*Materiais e serviços*”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Recursos humanos e matérias*” a “*Materiais e serviços*”.
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Recursos humanos e matérias*” a “*Materiais e serviços*”.
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

Grupo VII - Recursos materiais e serviços

Das questões de análise do Bloco do Grupo VII referentes aos recursos materiais e serviços emergiu o objetivo de averiguar a existência de mecanismos que lhe permitem planejar, gerir e melhorar os serviços e recursos/materiais com vista ao desenvolvimento adequado das aprendizagens dos estudantes e demais atividades científico-pedagógicas.

Ao verificar por cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “*Recursos materiais e serviços*”, verifica-se que 100,0% dos gestores de topo associam a “*Recursos materiais e serviços*” a “*recursos humanos*”.

As instituições revelam ter alguns ***mecanismos de apoio aos estudantes***, em particular serviços de apoio, como gabinetes de orientação profissional e introdução no mercado de trabalho, mas foram poucos os entrevistados que fizeram referência e nomeiam estes meios. Talvez por esta razão o contacto com as atividades de investigação seja feito tardiamente.

“A Instituição tem um gabinete de apoio e orientação profissional aos estudantes e introdução no mercado de trabalho... fase embrionária”

E10SC

Os procedimentos que regulam os processos de ***tomada de decisão***, implantação e respetivo acompanhamento estão em fase de desenvolvimento pelos órgãos institucionais, como:

Grupo VIII - Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)

A análise das questões do Bloco do Grupo VIII - Sistemas de informação (*Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição*) pretendem averiguar a existência de mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados e de outra informação relevante para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades.

Ao verificar por cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “*Sistemas de informação*”, tem-se:

- Na UMN: 50,0% dos gestores de topo associam a “*Sistemas de informação*” a “*Recolha*” a nível interno e não associam a “*Análise*” e a “*Divulgação*”. A nível externo os gestores de topo não fazem associação alguma.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Sistemas de informação*” a “*Recolha*” a nível interno, 42,9% a “*Análise*” e 28,6% a “*Divulgação*”. A nível externo os gestores de topo associam a “*Recolha*” (28,6%) e “*Divulgação*” (14,3%), porém os gestores de topo não fazem associação a “*Análise*” (0,0%).
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Sistemas de informação*” a “*Recolha*” a nível interno, 50,0% a “*Análise*” e 50,0% a “*Divulgação*”. A nível externo os gestores de topo associam a “*Recolha*” (50,0%) e “*Divulgação*” (50,0%), porém os gestores de topo também não fazem associação a “*Análise*” (0,0%).
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

Relativamente à ***qualidade das formações e serviços oferecidos***, algumas instituições dispõem de mecanismos que permitem obter informações, embora os entrevistados não especifiquem como obtém essa informação.

As restantes instituições revelam não ter qualquer tipo de mecanismo que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados e de outra informação relevante

para a gestão eficaz dos cursos e demais atividades. Embora possam existir numa fase embrionária.

“ Não a IES não dispõe de mecanismos...” E5PL

“ Não se verificam estratégias de sistemas de informação, no entanto existe uma proposta em fase de instalação” E8RR

A **criação de uma base de dados** para o levantamento de resultados da progressão dos estudantes, taxas de sucesso, a empregabilidade dos graduados, a satisfação dos estudantes com os seus cursos, a eficácia dos docentes, o perfil da população estudantil, os recursos de aprendizagem disponíveis e os seus custos, encontram-se em fase de construção em algumas instituições, mas em outras encontram-se a funcionar.

“ A IES ainda não conta com sistemas de recolha de informação (criação de base de dados)...” E6MS

“ Encontra-se em fase de construção e de experimentação o SGA (Sistema de Gestão académica)” E3MC

Algumas instituições definem procedimentos para regular a garantia **nos processos de tomada de decisão** relacionados com a utilização dos resultados, bem como as estratégias de atuação para a melhoria dos processos e resultados, podendo ser feito por uma empresa Maksen.

“ A UKB... chegando a definir fluxogramas e réguas de controlo processual...” E2AF

A maioria das instituições dispõe de formas de **envolvimento de vários atores** interessados na aferição, análise e melhoria dos resultados, não especificando, no entanto as mesmas.

“ Sim a IES dispõe de formas de envolvimento de vários atores interessados na aferição e melhoria de resultados” E6MS

As restantes instituições envolvem os Gabinetes de Estudos e Planeamento Estatístico do Ministério de Ensino Superior e os Governos Provinciais.

Grupo IX - Informação pública (Publicação periódica de informação sobre a instituição)

Da análise respeitante as questões do Bloco do Grupo IX - Informação pública (Publicação periódica de informação sobre a instituição), pretende como objetivo averiguar a existência de mecanismos que permitem a publicação periódica de informação atualizada, imparcial e objetiva, tanto quantitativa como qualitativa, acerca dos cursos, graus e diplomas oferecidos e das demais atividades que desenvolve nas IES.

Ao verificar por cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “*Informação pública*”, tem-se:

- Na UMN: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Informação pública*” como disseminador de informações da IES ao público em geral.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Informação pública*” como disseminador de informações da IES ao público em geral.
- Na UJES: 50,0% dos gestores de topo associam a “*Informação pública*” como disseminador de informações da IES ao público em geral.
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

Embora existam poucas instituições com poucos mecanismos de divulgação dos seus cursos, diplomas e atividades, ou mesmo quase nenhuns, a maioria implanta medidas de regulação da informação institucional, tais como: Sites, Facebook e boletim informativo.

“ *Sim, no site do ISCED... Facebook...* ” **E7AM**

“ *Sim, através do site da UKB...* ” **E9TA**

«*Boletim informativo “ Ler UKB”* **E2AF**

“ *A UKB desenvolveu um manual de suporte à política de informação... Web e das páginas das unidades orgânicas...* ” **E2AF**

Grupo X – Internacionalização

Finalmente apresenta-se a análise das questões do Bloco do Grupo X dedicado a Internacionalização que tem como objetivo investigar a existência de mecanismos para promover, avaliar e melhorar as suas atividades de cooperação internacional.

Ao verificar por cada IES analisada (UMN, UKB, UJES e UON), no item “*Internacionalização*”, tem-se:

- Na UMN: 50,0% dos gestores de topo associam a “*Internacionalização*” a “*Cooperação internacional*”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Internacionalização*” a “*Cooperação internacional*”.
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Internacionalização*” a “*Cooperação internacional*”.
- Na UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato da IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

A maioria das IES apresentam ***procedimentos de promoção de atividades internacionais***, através de acordos de cooperação com as Universidades de Coimbra, Lisboa, e Porto em Portugal, e Protocolos com a Universidade de Itália. As que ainda não têm este procedimento implementado estão em processo de estudo.

“*Departamento de Cooperação e Relações Internacionais...*” **E10SC**

As **iniciativas** promovidas resultam do intercâmbio com outras faculdades, protocolos específicos de cooperação e eventos científicos. Os mesmos permitem a ***mobilidade de estudantes, pessoal docente e não docente*** através de ações de formação e superação.

“*Processos de transferência*” **E9TA**

4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.4.1. Dimensões da garantia da qualidade nas IES Angolanas

Num quadro de progressiva expansão do ensino superior, compreende-se a necessidade de construção e explicitação de uma política e de dimensões e fatores de qualidade que

expressem a complexidade do fenómeno educativo nas IES em Angola. Esta preocupação com a qualidade no ensino superior ocupa um lugar de relevo nas políticas públicas para a educação em geral e em particular para o ensino superior público na última década. No entanto, não pode existir um consenso sobre o que se designa de “garantia da qualidade” sem se consensualizar primeiro o que queremos inferir da expressão “qualidade no ensino superior”.

Não há um conceito universal de qualidade, porque normalmente ele deriva de perspectivas teóricas e epistemológicas distintas (Schindler, 2015). O termo “qualidade” é multidimensional e polissémico, mas por parte dos decisores tem havido o cuidado de construir sistemas de organização e de documentação compatíveis (como é o caso dos sistemas ISSO). Há uma preocupação geral para tentar explicitar uma ideia precisa e adequada sobre quais devem ser os “*padrões dos SIGQs*”, em termos de alcance e de eficiência, de *inputs* imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem, gestão institucional e gestão de processos, que apontam para a necessária concretização das condições aceitáveis de realização de um esforço técnico-científico, pedagógico e de gestão de forma eficaz, por parte de todos os atores envolvidos diretamente nas IES - estudantes, docentes, gestores intermédios e de topo.

No âmago do esforço e dos SGQ do ensino superior público em Angola está a *garantia de um padrão de qualidade científico*, embora mesmo este processo seja difícil de consensualizar. Analisando os princípios inerentes à legislação angolana, a qualidade é entendida como um processo que inclui estruturas, processos e resultados, orientados para o cumprimento da missão das organizações, que permitam o desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes e de uma relação de reciprocidade com as regiões que serve. Em termos operacionais, e para se concretizar o desígnio da qualidade, devem as instituições de ensino superior preocupar-se com a qualidade do ensino, com a internacionalização, com a investigação, com a transferência de conhecimento para a comunidade, com a abertura a essa mesma comunidade, com a captação de novos públicos, com a formação contínua do corpo docente, com os mecanismos internos de autoavaliação e com a existência de um sistema consistente de documentação.

4.4.2. Dimensões extra e intra-IES

As dimensões extra/intra-IES (Dourado, Oliveira & Santos, 2007; Correia, 2010; Hénard & Roseveare, 2012) dizem respeito às múltiplas determinações e às possibilidades de relações das variáveis afetas aos estudantes, docentes, docentes/responsáveis, gestores intermédios e de topo (faixa etária, género, proveniência, localização da IES onde estuda/trabalha, titulação, tempo de frequência/trabalho, cargos exercidos, etc.) com o fenómeno educativo estudado em geral. Há evidências destas relações e os possíveis impactos nas dimensões extra/intra-IES nos processos educativos, e consequentemente, nos resultados académicos em termos de uma aprendizagem mais significativa, daí porque tais dimensões não podem ser desprezadas se quer- efetivamente uma educação superior em Angola de qualidade para todos os envolvidos e para a sociedade em geral.

4.3.2.1. Estudantes

No âmbito da dimensão extra-IES e conforme apresentado na Figura 1 para a amostra analisada de estudantes (N = 464) nesta investigação apresentam *idade média de 29,94 anos, idades mínimas de 18 anos e máxima de 60 anos, DP = 8,72 anos*, sendo a maioria é do género masculino 73,8%. Quando se verifica a procedência dos estudantes (ver Figura 2) de *Cuando Cubango (16,9%), Huíla (15,8%), Benguela (15,6%) e Huambo (13,5%)*. Os demais estudantes são provenientes de uma elevada diversidade de províncias.

Outro aspeto considerado importante é a distribuição dos estudantes por Universidades e Faculdade frequentada. Os dados apresentados na Tabela 21, verifica-se que na *UMN as Faculdades ESPM (72,4%), ISCED (10,5%) e Direito (10,2%)* são as mais frequentadas pelos estudantes, enquanto, que na *UKB as Faculdades Direito (39,84%), Economia (24,3%) e ISCED (23,3%)* são as mais frequentadas também. Ainda evidencia-se a preferência pelas áreas científicas de *Direito, Economia e Gestão* nas Universidades analisadas (UMM, UKB e UJES). De facto, esta situação é reconhecida pela comunidade científica angolana e pela população em geral.

A localização das IES frequentadas pelos estudantes (ver Figura 3) nota-se claramente que Menongue com 48,9% é a localização central para os cursos frequentados pelos estudantes. Logo, em seguida, vem Lubango com 18,6% e Benguela com 16,5%. As

demais localidades representadas por *Mbanza Congo*, *Sumbe* e *Huambo* estão em 6,9%, 5,0% e 4,2%, respetivamente. Estes estudantes apresenta maior incidência no 3º ano de frequência (licenciaturas), nas diferentes IES (ver Figura 4). No geral, tem-se 25,5% dos estudantes a frequentar o 1º ano, 23,0% a frequentar o 2º ano, 31,4% a frequentar o 3º ano, 18,4% a frequentar o 4º ano e 1,5% a frequentar o 5º ano para uma amostra válida de 474 estudantes.

4.3.2.2. Docentes/responsáveis

Conforme apresentado na Figura 8 o género dos docentes participantes no presente estudo, nota-se a forte tendência predominante no género masculino (63,9%), face ao género feminino (36,4%) em 99 docentes (N=99). Quanto à idade dos docentes para N=96, tem-se uma idade média de 44,80 anos, e idade mediana de 45 anos de idade. Ressalta-se ainda que a idade mínima é 23 anos e a máxima 76 anos, o que demonstra faixas etárias com grande dispersão entre estes dados ($DP=10,53$ anos). Ainda quando verificou-se a proveniência dos docentes, a Figura 9 apresenta que *Cuba* (93,3%) e *Portugal* (6,7%) como países de origem dos docentes inquiridos, porém para os docentes angolanos (84,8%) são oriundos de: *Huíla* (26,8%), *Huambo* (25,0%) e *Benguela* (21,4%). Os demais docentes são provenientes de uma elevada diversidade de províncias.

No que diz respeito à titulação dos docentes, tem-se 47,3%, 39,8% e 12,9% detentores dos graus de *Licenciatura*, *Mestrado* e *Doutorado*, respetivamente. Fica evidente que 87,1% dos docentes inquiridos detêm no máximo até o grau de mestre e apenas 12,1% detêm o grau de Doutor. Em áreas científicas dos docentes, têm-se as *Ciências da Educação* (15,2%), *Economia – Contabilidade e Finanças* (10,1%) e *Direito* (6,1%) como as principais áreas de formação apresentadas pelos docentes inquiridos. Estes dados por si só já apresentam a real necessidade de maior esforço para a melhoria e diversificação do ensino superior em Angola por via de incentivos aos docentes angolanos buscarem Programas de Mestrados e Doutoramentos para suprir este défice de titulação e diversificação em graus académicos mais avançados e variados.

No que se refere à distribuição dos docentes por IES onde trabalha conforme a Tabela 38, têm-se na *UMN as Faculdades ESPM* (30,6%), *Economia* (21,5%), *ISCED* (22,4%) e *Direito* (18,4%), enquanto, que na *UKB, as Faculdades de Medicina* (45,7%), *ISCED*

(34,3%) e *Direito* (11,4%) e na *UJES* tem-se 46,2% tanto para *Economia e ISP*, logo para todas as IES analisadas a maior concentração dos docentes inquiridos estão distribuídos entre as áreas *Faculdades de Economia e Direito*.

Outro aspeto analisado, a *distribuição geográfica dos docentes nas IES onde trabalham*, pois a Figura 9 apresenta *Benguela* (33,3%) e *Lubango* (33,3%) como as localidades centrais para os cursos onde os docentes atuam, logo, em seguida, *Menongue* (16,2%) e *Huambo* (13,1%). As demais localidades representadas por *Mbanza Congo* e *Sumbe* representam 2,0% cada. Os docentes nestas localidades também exercem cargos administrativos (docentes/responsáveis), em termos gerais, o cargo desempenhado com maior frequência de fato é o *Chefe de Departamento* com 28,6%, 20,0% e 38,5% para UMN, UKB e UJES, respetivamente. Além deste, destacam-se os *Cargos de Chefia e Coordenação* dentre os docentes inquiridos neste item (ver Figura 13).

4.3.2.3. Gestores de topo

No que respeita ao género dos gestores de topo das IES analisados há o predomínio do *género masculino* (81,8%) face ao *género feminino* (18,2%) nos 11 gestores (N=11), com *idade média* de 40,82 anos, 31 anos de *mínima* e 57 anos de *idade máxima*, o que demonstra faixas etárias com grande dispersão ($DP=9,35$ anos).

No que diz respeito à formação específica para a gestão de IES, apenas 36,4% (*sim*) e maioria (63,6%) dos gestores de topo entrevistados afirmaram *não ter formação específica para o atual exercício de atividades de gestão de sua respetiva IES* (ver Figura 27), mas em termos de *titulação académica*, onde se encontram 9,1%, 27,3% e 63,6% *licenciados, mestres e doutores*, respetivamente (ver Figura 22) e aproximadamente 91% (90,9%) tem grau de *mestre e/ou doutor*, com maioria (63,6%) com *titulação de doutor em áreas científicas diversificadas* (desde Ciências Fisiológicas a Organização e Administração, ver Tabela 53). Associado à titulação dos gestores de topo, 90% destes mesmos gestores com o *máximo de 6 anos* de experiência em cargos de gestão, conforme apresentado na Tabela 52.

Em termos de categorias funcionais predominam *Vice-Decano* (36,4%), *Decano* (27,3%), *Vice-Reitor* (18,2%) e *Reitor e Gestor* com 9,1% cada (ver Figura 23), distribuídos por UO atualmente na *Faculdade de Economia* (40,0%), *Faculdade de Direito* (30,0%), *ISCED* (20,0%) e *Faculdade de Medicina* com 10,0%, conforme

Tabela 54. Os gestores de topo das IES também apresentam acumulo de funções com componente/atividade de docência, sendo dos 11 gestores entrevistados, 9 (81,8%) *exercem atividades de docente* e apenas 2 (18,2%) *não exercem atualmente atividades de docente* (ver Tabela 55).

Nas atividades de docência desempenhada pelos gestores de topo, as disciplinas lecionadas são: Gestão Financeira I e II e Gestão da Produção I e II (30,8%), História de África 1º e 3º e Prática (15,4%) e as demais disciplinas com 7,7% (História Económica e Social de Angola; Direito Internacional Público; Direito Fiscal e das Obrigações; Metodologia de Investigação; Prática Pedagógica; Fisiologia e Direito das Obrigações, Trabalho e Reais). Ao analisar na perspetiva da Distribuição do Serviço Docente (DSD) nota-se além de acumulo de funções, também acúmulo de disciplinas por docente, no caso dos gestores de topo das IES analisadas. Ao se fazer a relação disciplina por docente, encontra-se o rácio 1,44, ou seja, tem-se um “esforço adicional” de 44% por parte destes docentes para cobrir as disciplinas face ao quantitativo de docentes destas mesmas disciplinas.

4.3.3. Dimensões intra-IES

A dimensão intra-IES (Dourado, Oliveira & Santos, 2007; Correia, 2010; Hénard & Roseveare, 2012) aborda uma compreensão mais aprofundada de que a ideia de “*qualidade*” não pode perder de vista a caracterização do SIGQ das IES analisadas na investigação, os itens de verificação definidos nas Tabelas 28 e 40, uma vez que o SIGQ se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital económico, social e cultural dos sujeitos diretamente envolvidos – estudantes, docentes, não-docentes e gestores, na perspetiva do ambiente interno das IES analisadas), tais como: *definição da política e objetivos de qualidade; definição e garantia da qualidade da oferta formativa; garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes; I&D; relações com o exterior*, etc.

As agências independentes de avaliação de IES, como no caso português a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES)¹⁷ evidenciam a importância de tais itens na avaliação institucional do SIGQ de uma IES. Segundo Day (2001, cit in Silva &

¹⁷ Para mais informações, vem em <http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/manual-de-avaliacao>.

Mendes, 2012), os SIGQs, enquanto sistemas de avaliação são importantes para promover o desenvolvimento das IES, encontrando-se implícitos os aspetos relacionados com os currículos, as necessidades dos alunos e ainda as exigências políticas quanto ao processo de formação dos cidadãos. Por isso, faz sentido que sejam as IES a definir as regras do jogo com que realizarão a avaliação interna.

De modo geral, pode-se compreender que as dimensões intra-IES interferem significativamente no desempenho institucional de uma IES e no conseqüentemente no sucesso dos estudantes em geral. Logo, a avaliação institucional é compreendida como um processo que visa à melhoria da qualidade da instituição, permitindo identificar pontos fracos e fortes. No entanto, também se evidencia uma tendência para a vinculação da avaliação à credibilização das instituições educativas e à prestação de contas, num sentido confirmatório (Mendes & Silva, 2011).

4.3.3.1. Estudantes

A percepção dos estudantes quanto ao SIGQ está direcionada à *“Qualificação e perfil dos docentes”* e *“Métodos de avaliação utilizados pelos docentes”*, mesmo tendo em conta *“certo grau de ambiguidade”* nas respostas relacionadas a estes aspetos dos inquéritos aplicados (ver Tabela 28). Mas é possível afirmar que o “conceito” de qualidade dos estudantes está muito associado ao processo ensino-aprendizagem baseado no docente.

UMN

Conforme a Tabela 29 notam-se problemas de ordem estrutural, ou seja, questões ligadas ao funcionamento da IES em si, de natureza administrativo-pedagógica. Outro fator importante é a infraestrutura da UMN (laboratórios, bibliotecas e cantinas) que é interpretada pelos estudantes como pontos fracos da UMN. Ainda, nestas Tabelas, destacam-se oportunidades voltadas ao próprio crescimento da UMN, por exemplo, à crescente procura por formação superior, além da capacidade de firmar protocolos com agentes locais e internacionais para garantir a inserção prática dos estudantes da UMN no contexto científico-laboral.

UKB

A Tabela 31 e apresenta a Análise do Ambiente Interno onde os aspetos administrativo-pedagógicos e de natureza estrutural, sendo os primeiros associados ao “*bom ambiente*” de relacionamento na comunidade científica da UKB (estudantes, docentes e funcionários), *cumprimento com rigor do regulamento da IES, complementação das competências dos docentes angolanos através de demais docentes estrangeiros, dentre outros*. A infraestrutura da UKB, nomeadamente, *laboratórios, bibliotecas e cantinas* com precárias instalações. Na Análise Ambiental Externa (ver Tabela 32) as oportunidades de crescimento da UKB a partir de forças exógenas estão associadas, por exemplo, à *crescente procura por formação superior em Angola*, além da *empregabilidade dos egressos da UKB*. Contudo estas oportunidades para serem aproveitadas é preciso combater os possíveis efeitos das ameaças, nomeadamente, *as políticas públicas de educação angolana (áreas prioritárias), a incapacidade de dar uma resposta adequada à procura de IES potencializa a saída de jovens para o estrangeiro*, logo, ficam dependentes de projetos exteriores, com pouca capacidade de internacionalizar a mais-valia da formação no exterior em benefício próprio e do país.

UON

A Tabela 33 apresenta como pontos fortes: (i) *a troca de experiências e conhecimentos entre docentes estrangeiros e angolanos*; (ii) *a ausência de propinas proporciona a democratização do acesso à oferta formativa da UON* e (iii) *iniciação científica entre docentes e estudantes*, quanto que os pontos fracos estão relacionados à infraestrutura física e humana, tais como: *laboratório, bibliotecas e espaços de refeição, bem como falta ou inadequação dos recursos humanos*. Na Tabela 34 evidencia-se a necessidade de iniciar um processo de Avaliação Interna Institucional já tendo em consideração a legislação existente em Angola, face às ameaças percebidas, também, é evidente que investimentos estruturais na Região são necessários para o desenvolvimento da IES, problemas ligados à *precariedade na oferta de energia elétrica, vias de acesso em condições adversas, segurança pública, e demais serviços públicos* para assegurar a pressão e crescimento da procura por ensino superior.

UJES

A Tabela 35 apresenta problemas de ordem funcional, como o *número reduzido de docentes a tempo integral* e *sistemas de informações gerenciais pouco eficientes* podem levar a IES ao “*estrangulamento*” e inibindo o *potencial crescimento que há pelo excesso de candidatos*. Todavia na Tabela 36 revela as forças para reduzir os impactos das ameaças num curto prazo, pois há vontade da IES para garantidamente adotar e impulsionar estratégias de gestão viabilizadas em novas diretrizes do corpo dirigente da UJES.

I&D

O que diz respeito a percepção sobre I&D na IES, em torno de 68% dos estudantes afirmaram “*não existem Núcleos de Investigação*” e apenas 24,8% afirmam o contrário tendo em conta uma amostra válida de 446 estudantes (N=446), conforme apresentado na Figura 6. Fica a evidência que o “conceito” de I&D para os estudantes não está bem definido.

4.3.3.2. Os docentes/responsáveis

A percepção dos docentes em relação aos aspetos relacionados a “*Recursos humanos*” “*Internacionalização*” e “*Informação pública*” apresentam *moderada consistência interna*. Isto implica dizer que os docentes apresentam “*convergência*” nas respostas relacionadas a estes aspetos dos inquéritos aplicados relacionados ao SIGQ (ver Tabela 40).

UMN

A Análise Ambiental da UMN na perspectiva dos docentes revela situações muito distintas dos estudantes. Notam-se problemas ligados a gestão da IES em geral, conforme as alíneas b), d) e f) das Fraquezas na Tabela 41. Outro fator importante é a infraestrutura da UMN, nomeadamente, os referenciados nas alíneas c), g) e h) nas Fraquezas também, pois os docentes apontam estes aspetos como importantes para a melhoria da UMN. Ainda ressaltam-se pontos positivos relacionados *ao ambiente de relacionamento, qualificação dos docentes, oferta formativa e posicionamento geográfico* da UMN. Foram ainda destacados como vetores de crescimento as alíneas

a), b), c) e d) como exemplo nas Oportunidades no contexto de atuação da UMN. Também quando se refere às ameaças são apontadas questões ligadas à *gestão de recursos humanos* (alíneas b), d) e g)) e aspetos ligados à própria *estrutura de mercado concorrencial* das IES angolanas (alíneas c) e f)) (ver Tabela 42).

UKB

Os docentes destacam como Forças da UKB itens relacionados ao *clima organizacional* e *pedagógico-científico*. Na perspetiva do clima organizacional relacionam-se as alíneas d), f) e h) e quanto ao pedagógico-científico as alíneas a), b), c), g). Também foram destacados como Fraquezas itens relacionados à *cultura académica* (alíneas c) e g)); *estruturais* (alíneas a), b), f) e h)) e *administrativos* (alíneas c) e d)) da UKB (ver Tabela 43). Os docentes percecionam como oportunidades fatores ligados aos seguintes itens: a) *competências a adquirir pelos formandos (conhecimentos, aptidões e comportamentos)*; b) *estrutura do currículo*; c) *prática tutorial entre professor e aluno, predominando em relação às aulas expositivas*; d) *aplicação e disseminação de processos de ensino-aprendizagem eficientes*; e) *as instalações e infraestruturas*; f) *a relação com o hospital (ciclo clínico) e os centros de saúde de apoio* (ver Tabela 44).

UON

Os principais aspetos apontados como positivos: (i) *colaboração intrainstitucional* (alínea a)); *corpo discente com boas bases académicas* (alínea b)); *notória qualidade de gestão institucional* (alíneas d), e) e f)). Os principais pontos fracos apontados estão relacionados à *infraestrutura* (alínea c)), tais como: *laboratórios, bibliotecas e espaços de refeição, bem como falta ou inadequação dos recursos humanos em relação à qualificação dos docentes nas áreas da Matemática* (alíneas a) e d)) e *pouca disponibilidade para dedicação a I&D* (alínea f)) (ver Tabela 45). Na ótica das oportunidades, *a liberação dos docentes para qualificação académica* pode representar um estímulo à *qualificação do quadro docente* (alínea a)). Aliado a isto *a procura superior a quantidades de vagas oferecidas* (alínea b)) garante a UON selecionar *melhor seus candidatos e ter um perfil de estudantes com melhores qualidades académicas*. No que diz respeito às ameaças percebidas, também, é evidente que *investimentos estruturais na região* (alíneas a), b) e c)) são fundamentais para a UON, conforme também referido pelos estudantes (ver Tabela 46).

UJES

Ao olhar para as Forças da UJES, destacam-se o *corpo docente jovem, responsável, com experiência profissional relevante e empenhado; bom clima social* (alínea c)). A *visibilidade da UJES* também é percebida como importante, pois tanto interno quanto a nível externo há um *relacionamento positivo com os demais interlocutores da educação superior* (alíneas d), e) e f)). A *infraestrutura inadequada e/ou temporária* (alíneas a), b) e c)) que causa situações de baixa produtividade e lentidão no funcionamento normal, associada a *inadequada componente científica* da UJES (alíneas d), e) e f)) (ver Tabela 47). O PNFQ como vetor de crescimento, pois a mão-de-obra mais qualificada e disponível em território angolano, *garante uma oferta de reserva de capital humano necessário para as IES* (alíneas a), b) e g). Aliado a tudo isso, *o crescimento do tecido empresarial*, fato este que por si só já é *estimulador de mão-de-obra mais qualificada e ajustada às necessidades destas mesmas empresas* (alíneas a) e e)). Também são referenciados o *processo de interação e cooperação institucional* como fundamental para a *promoção das potencialidades da UJES em espaço angolano* (alíneas d), e) e f)). No que diz respeito às ameaças, cujo resumo dos aspetos mais relevantes aqui se apresentou a própria *falta de especialistas* (alínea a)), pois e colmatada *pela importação de mão-de-obra estrangeira* e a curto prazo (dependência externa), além da *inadequação ou falta de padronização dos programas curriculares* (alínea b)) em meio a um *ambiente concorrencial da IES com propinas diferenciadas ou até mesmo sem cobrar propinas aos estudantes* (alínea c)) (ver Tabela 48).

I&D

Em relação à I & D, em torno de 59,6% afirma “*não existe Núcleos de Investigação*” e 40,4% afirmam o contrário, segundo a percepção dos docentes para a amostra total válida de 99 docentes, conforme Figura 17, o que parece haver “conceitos” mais bem definidos de I&D na IES em questão.

4.3.3.3. Gestores de topo

Para os gestores de topo, apresentam-se apenas as considerações para UMN, UKB e UJES pois para a UON não ocorreu entrevista a nenhum gestor de topo pelo fato desta IES está em greve durante a fase de pesquisa de campo desta investigação.

Grupo I -Definição da política e objetivos de qualidade

- Na UMN: 100% dos gestores de topo associam a “*Definição da qualidade*”, “*Política e objetivos*” e “*Regime académico*”, porém nenhum dos gestores associa a “*Definição da política e objetivos de qualidade*” com o “*PDF*”.
- Na UKB: 85,7% dos gestores de topo associam a “*Definição da qualidade*” e “*Política e objetivos*”, 71,4% ao “*PDF*” e 14,3% ao “*Regime académico*”.
- Na UJES: 100% dos gestores de topo associam a “*Política e objetivos*” e “*Regime académico*”, 71,4% ao “*PDF*”, porém nenhum dos gestores associa a “*Definição da qualidade*” a “*Definição da política e objetivos de qualidade*”.

Evidência: “*conceito de qualidade*” parece indicar uma *preocupação constante e prioritária na sua política de funcionamento*.

Grupo II – Definição e garantia da qualidade da oferta formativa

- Na UMN: 50% dos gestores de topo associam a “*Definição da qualidade da oferta formativa*” a “*Órgãos internos*”, porém nenhum dos gestores associa a “*Aprovação*”, “*Órgãos externos*” e “*Informação da oferta formativa*”.
- Na UKB: 85,7% dos gestores de topo associam a “*Definição da qualidade da oferta formativa*” a “*Aprovação*” e “*Órgãos internos*”, 57,1% a “*Órgãos externos*” e 71,4% a “*Informação da oferta formativa*”.
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Definição da qualidade da oferta formativa*” a “*Órgãos externos*” e “*Órgãos internos*” e 50,0% a “*Aprovação*” e “*Informação da oferta formativa*”.

Evidência: “*conceito de qualidade*” parece indicar uma *preocupação constante e prioritária na Informação da oferta formativa*.

Grupo III – Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes

- Na UMN: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes*” a “*Avaliação da qualidade das aprendizagens*”, “*Aprendizagens e apoio aos estudantes*” e “*Cursos*”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes*” a “*Aprendizagens e apoio aos*

estudantes” e “Cursos”, porém 87,5% associam a “Avaliação da qualidade das aprendizagens”.

- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes*” a “*Avaliação da qualidade das aprendizagens*” e “*Aprendizagens e apoio aos estudantes*”, porém 50,0% associam a “*Cursos*”.

Evidência: “*conceito de qualidade*” reside na preocupação em desenvolver trabalhos de investigação, investir nas bibliotecas e utilização de aulas práticas para aumentar a qualidade dos seus cursos e dos seus estudantes.

Grupo IV - Investigação e desenvolvimento

- Na UMN: 100,0% dos gestores de topo associam a “*I&D*” a “*Investigação*”, bem como 50,0% também associam a “*Profissional*”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “*I&D*” a “*Investigação*” e “*Profissional*”.
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*I&D*” a “*Investigação*”, bem como 50,0% também associam a “*Profissional*”.

Evidência: “*conceito de qualidade*” enfoca principalmente as políticas e mecanismos de institucionalização e gestão da I&D que permitem o contato dos estudantes com atividades de investigação e inovação desde os primeiros anos (trabalhos de campo, visitas a empresas, excursões e cadeiras curriculares de I&D).

Grupo V – Colaboração interinstitucional

- Na UMN: 50,0% dos gestores de topo associam a “*I&D*” a “*Comunidade*” e “*Internacional*”, porém não há associação a nível nacional (“*Nacional*” = 0,0%).
- Na UKB: 42,9% dos gestores de topo associam a “*I&D*” a “*Comunidade*” e 14,3% a “*Nacional*”. Nota-se ainda a não associação a “*Internacional*” (“*Internacional*”=0,0%).
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*I&D*” a “*Internacional*”, 50,0% a “*Comunidade*” e 50,0% a “*Nacional*”.

Evidência: “conceito de qualidade” associado à I&D mesmo existindo IES que ainda não dispõem de procedimentos (colaboração institucional), outras em fase de preparação. No entanto as instituições como a UKB dispõem de uma política de extensão Universitária, com protocolos com IES portuguesas.

Grupo VI - Recursos humanos

- Na UMN: 50,0% dos gestores de topo associam a “Recursos humanos” a “Recrutamento”, “Formação” e “Gestão”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “Recursos humanos” a “Gestão”, 42,9% a “Recrutamento” e 14,3% a “Formação”.
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “Recursos humanos” a “Gestão”, 50,0% a “Recrutamento” e 50,0% a “Formação”.

Evidência: “conceito de qualidade” associado à análise do curriculum vitae do candidato em função das necessidades das IES.

Grupo VI e VII - Recursos humanos e materiais

- Na UMN: 100,0% dos gestores de topo associam a “Recursos humanos e matérias” a “Materiais e serviços”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “Recursos humanos e matérias” a “Materiais e serviços”.
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “Recursos humanos e matérias” a “Materiais e serviços”.

Evidência: “conceito de qualidade” associado à adequação física, funcional com as competências dos recursos humanos disponíveis.

Grupo VIII - Sistemas de informação

- Na UMN: 50,0% dos gestores de topo associam a “Sistemas de informação” a “Recolha” a nível interno e não associam a “Análise” e a “Divulgação”. A nível externo os gestores de topo não fazem associação alguma.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “Sistemas de informação” a “Recolha” a nível interno, 42,9% a “Análise” e 28,6% a “Divulgação”. A nível

externo os gestores de topo associam a “*Recolha*” (28,6%) e “*Divulgação*” (14,3%), porém os gestores de topo não fazem associação a “*Análise*” (0,0%).

- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Sistemas de informação*” a “*Recolha*” a nível interno, 50,0% a “*Análise*” e 50,0% a “*Divulgação*”. A nível externo os gestores de topo associam a “*Recolha*” (50,0%) e “*Divulgação*” (50,0%), porém os gestores de topo também não fazem associação a “*Análise*” (0,0%).

Evidência: “*conceito de qualidade*” associado formas de *envolvimento de vários atores* interessados na aferição, análise e melhoria dos resultados, não especificando, no entanto as mesmas.

Grupo IX - Informação pública

- Na UMN: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Informação pública*” como disseminador de informações da IES ao público em geral.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Informação pública*” como disseminador de informações da IES ao público em geral.
- Na UJES: 50,0% dos gestores de topo associam a “*Informação pública*” como disseminador de informações da IES ao público em geral.

Evidência: “*conceito de qualidade*” associado a medidas de regulação da informação institucional, tais como: Sites, Facebook e boletim informativo.

Grupo X – Internacionalização

- Na UMN: 50,0% dos gestores de topo associam a “*Internacionalização*” a “*Cooperação internacional*”.
- Na UKB: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Internacionalização*” a “*Cooperação internacional*”.
- Na UJES: 100,0% dos gestores de topo associam a “*Internacionalização*” a “*Cooperação internacional*”.

Evidência: “*conceito de qualidade*” associado a *procedimentos de promoção de atividades internacionais*, através de acordo de cooperação com a Universidade de Coimbra, Lisboa, Porto e Protocolos com a Universidade de Itália.

Tais avaliações, efetivadas com ampla cobertura visando medir, sobretudo, o rendimento acadêmico dos alunos em termos de competências e conhecimentos específicos, vêm sendo objeto de políticas e ações voltadas para a organização e a complexificação de seus SIGQ ao considerarem outras variáveis, tais como autoavaliação e desenvolvimento institucional em si. Tal perspectiva tem ensejado a busca de parâmetros analíticos mais complexos que contribuam para a avaliação desta realidade para além da medição efetivada por meio de atingir os requisitos exigidos por uma agência certificadora com itens standardizados.

De modo geral, é possível depreender que essas avaliações contribuem para evidenciar a presença significativa de fatores intrínsecos e fatores associados à eficiência e eficácia de uma IES na perspectiva organizacional (Universidad, 2010; UPMC, 2013). O SIGQ, contudo, tem-se tornado significativo no processo de dinamização do ensino superior, de integração educativa e planificação dos sistemas e das ações e intervenções educativas nos países que adotem parâmetros internacionalmente reconhecidos como “referenciais” para a acreditação, por exemplo, de suas ofertas formativas e garantam assim sua competitividade a médio e longos prazos.

CAPÍTULO V – CONCLUSÃO E REFLEXÕES

Conclusão e Reflexões

Neste ultimo capítulo iremos responder sinteticamente aos objetivos do estudo definidos no capítulo 1, nomeadamente aos c) e d) na medida em que os outros (a e b) foram sendo respondidos no desenvolvimento do quadro teórico e normativo (capítulo 2). Serão referidas, ainda, as principais limitações do nosso estudo e feitas sugestões para investigações futuras. O capítulo termina com uma nota final que procura evidenciar o olhar da investigadora sobre o processo experienciado ao longo do estudo.

5.1. CONCLUSÕES DO ESTUDO

As conclusões aqui sumariadas pretendem responder ao objectivo c) da nossa investigação. A resposta ao objectivo d) está plasmada nas seções 5.3 e 5.4.

O Plano Desenvolvimento Institucional (PDI), avançado recentemente como modelo nacional pelo Ministério do Ensino Superior Angolano, integra uma dimensão de obrigatoriedade da existência de mecanismos de garantia de qualidade institucional. Porém da análise dos PDI, e apesar das diferenças nas quatro Instituições participantes, depreende-se que o que se entende por sistemas de garantia de qualidade (SGQ) a nível internacional, carece de esclarecimento, divulgação e monitorização junto dos atores institucionais e do processo educativo. A necessidade de aprofundar conceitos e praticas sobre qualidade e/ou níveis de adequação dos referenciais de garantia da qualidade forma também percecionados pelos estudantes inquiridos através de um questionário (647) e pelos docentes e gestores intermédios e de topo (99, os primeiros inquiridos por um questionário e os segundos por entrevista). Apesar disso, estes atores posicionam-se, e por vezes de uma forma bastante consistente, sobre determinados aspectos, alguns comuns aos três públicos. Refiram-se como aspectos transversais comuns: a qualidade das estratégias de ensino-aprendizagem e a avaliação usadas nas aulas, assim como a qualificação do corpo docente. Porém, há também enfoques diferenciados, por exemplo da parte dos docentes e gestores e dos estudantes. Enquanto para os docentes e gestores a questão da definição de politicas e objectivos de qualidade e a definição da garantia da qualidade são destacados como importantes, o mesmo não acontece com os estudantes. Não existindo ainda verdadeiras praticas de avaliação de qualidade nas instituições estudadas que envolvam gestores, docentes e estudantes, estes diferentes posicionamentos podem resultar das diferentes vivências dos três atores.

Terminamos referindo que as Ameaças, Riscos, Dificuldades e Desafios fazem parte da análise externa, logo são elementos com pouco controlo pelas Universidades. São factos ou eventos que dificultam o funcionamento dessas instituições. Podem, no entanto, as Universidades, em contacto com as autoridades locais, reduzir riscos, preveni-los e/ou mitiga-los.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O nosso estudo incluiu Universidades relativamente recentes e que estão em diferentes níveis de desenvolvimento, o que implicou a existência de algumas limitações, para além de outras de natureza metodológica. Indicamos em seguida algumas limitações deste estudo de natureza exploratória.

Uma primeira limitação teve a ver com o acesso aos contextos. Dada a dimensão do território, a distância entre as universidades era grande o que por si já dificultava o acesso aos dados. No entanto, adicionalmente algumas Universidades mostraram maior disponibilidade do que outras em fornecer a informação por nós solicitada.

Uma segunda limitação do estudo deriva da instrumentação utilizada. Se iniciássemos neste momento a investigação provavelmente optaríamos por instrumentos do tipo formulário (dados registados pela investigadora), uma vez que por vezes tivemos a sensação de que nem sempre os inqueridos entendiam bem os que lhes era perguntado.

Outras das principais limitações do estudo prende-se com o deficiente entendimento das técnicas por parte dos participantes, designadamente da análise SWOT. Notámos que aquando do preenchimento dos inquéritos alguns estudantes não entendiam o que lhes era pedido na parte da análise. Percebeu-se, igualmente, através da análise das respostas que o entendimento do português dos estudantes (e de alguns docentes) é lexicalmente muito pobre. As dificuldades em constituir frases com nexos lógicos que expliquem concretamente as ideias e os erros ortográficos constituem igualmente alguma surpresa atendendo a que o estudo se desenvolveu em populações universitárias. Foi uma limitação, mas compreende-se num país que ainda se encontra em expansão no que se refere também ao ensino secundário, no qual por vezes trabalham com uma língua com a qual não estão completamente familiarizados.

Se aplicássemos novamente o inquérito aos estudantes também utilizaríamos uma escala de avaliação diferente, retirando o ponto 5 de cada escala e definindo outra estratégia para registar o “inexistente” ou “não aplicável”.

De referir, ainda, que existiram limitações decorrentes dos custos. Muitas atividades poderiam repetir-se no sentido de obter análises “mas finas”. No entanto, sendo Angola um país de grandes dimensões e estando os contextos em estudo muito distantes, houve que limitar o acesso aos contextos porque as viagens e as estadias eram muito dispendiosas.

Em algumas das IES, e devido à temática do estudo, foram-nos criadas algumas vezes, dificuldades no acesso aos contextos e aos participantes. Embora a colaboração do Ministério do Ensino Superior tenha sido essencial para a recolha de dados, talvez uma presença mais prolongada no terreno facilitasse a adesão ao estudo, que naturalmente já se contava ser complexo. Não se conseguiu ainda, como o previsto e apesar das diversas tentativas, realizar a entrevista com o Digníssimo Ministro do Ensino Superior.

5.3. OBSERVAÇÕES E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Esta investigação não pretendia avaliar SGQ mas sim contextos e condições que permitissem a sua implementação. Por outro lado, viver e analisar situações diferenciadas facilitarão a constituição de um estudo piloto que mais tarde poderá servir como referência para a realidade angolana.

Foi importante e relevante, para a investigadora deste estudo, observar detalhes da vida institucional nas unidades orgânicas das IES públicas angolanas estudadas. Observar o tipo de relações interpessoais estabelecidas, falar com funcionários, estudantes e docentes, perceber a qualidade do ambiente envolvente, como por exemplo instalações tais como salas, gabinetes, etc. Relativamente a estes últimos lembramos e registamos as condições físicas deficientes de funcionamento da gestão de topo da escola superior politécnica e a agradável visita da faculdade de medicina veterinária. Estes detalhes permitiram presenciar a realidade que é o palco desta investigação.

Apesar de se constatar a existência de realidades preocupantes, é de referir o quanto foi gratificante observar emoções e aspetos ligados à área científica e académica em

Angola, bem como o desejo de ir mais além e investir na qualidade do ensino. Não escondemos que encontramos inúmeros erros ortográficos que alguns estudantes cometiam no preenchimento do inquérito; deparamo-nos com dificuldades na interpretação das questões colocadas. A grande maioria dos estudantes levava cerca de quinze a vinte minutos a preencher e as respostas às questões abertas dos inquéritos geraram maior polémica entre eles, pois a escrita é ainda um grande desafio para estes estudantes. Muitas dificuldades eram também sentidas pelos docentes.

Pode-se dizer que a observação mesmo que discreta e sem importunar permitiu ter uma melhor perspectiva da realidade.

No decorrer desta investigação pareceu bastante evidente a necessidade da realização de mais estudos nesta área, pois o que está em causa é a racionalidade e qualidade do ensino superior. Ainda antes do investimento em estudos ligados a SGQ, podemos indicar a necessidade de estudos que envolvam outras variáveis nomeadamente avaliação dos pré-requisitos dos estudantes que chegam às instituições de ensino superior, estudos que avaliem o perfil de saída dos estudantes e acompanhem os estudantes ao longo do primeiro ano de inserção no mundo do trabalho.

Sugerimos igualmente a realização de estudos cujos objetivos se prendam com a preparação de estudantes e docentes para a investigação. Pareceu existir uma enorme confusão em torno desta temática por falta de uma representação consistente sobre o que é a investigação e como esta se deve cruzar com o ensino superior. Falamos em estudos que envolvam docentes responsáveis e estudantes. Esta falta de preparação para a criação de núcleos de investigação de qualidade foi uma das lacunas que foi observada ao longo desta investigação.

Tendo em conta que ao nível da escrita existem e as dificuldades enormes, que já foram salientadas nas limitações, gostaríamos de deixar uma sugestão para os futuros investigadores acerca dos instrumentos que possam querer utilizar. Sugerimos que sejam instrumentos de preenchimento simples (questionários com respostas múltiplas, por exemplo) ou entrevistas gravadas para posterior transcrição.

Gostaríamos a breve prazo de realizar um estudo piloto de implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade numa IES, que inclua todos os requisitos preconizados

pela norma ISSO e pela legislação em vigor, avalia-la e apresentar subsídios para a instituição de SGQ em todas as instituições do ensino superior.

5.4 NOTA FINAL

A implementação de sistemas de gestão da qualidade não se reduz a dimensões técnicas. Falar-se de avaliação da qualidade do ensino equivale remeter para o ensino ministrado, a relação com o meio, a oferta de formação que facilite o desenvolvimento local, a promoção da dignidade humana e a formação de pessoas que inovem, investiguem e se disponibilizem para uma formação ao longo da vida. Sabemos que muitas destas variáveis são difíceis de trabalhar devido a um passado difícil, do qual emergem a situação de guerra, a precariedade de recursos e a debilidade do sistema educativo. Sabemos, no entanto, que as disposições e a aposta na qualidade poderão suscitar respostas que permitam ultrapassar essas dificuldades. Este entendimento este presente ao longo de toda a pesquisa e foi transversal a todos os envolvidos no processo educativo. Todas as realidades observadas remetem para a necessidade de apostar na formação e na valorização dos recursos docentes, destacando a formação contínua, como meio para desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente quotidiano. Os docentes que já possuem experiência na carreira docente e que vivenciaram as mudanças educativas percebem a necessidade de uma formação ao longo da sua carreira de docente.

O estudo efetuado permitiu concluir que em termos teóricos e legislativos os conceitos estão bem definidos havendo dificuldades na sua implementação e adequação prática na realidade angolana. Foram identificadas boas práticas e os elementos nucleares ou parâmetros relevantes, de acordo com os quadros jurídicos atuais da avaliação do ensino superior em Angola e Portugal. Da análise do PDI, avançado como modelo nacional, pelo Ministério do Ensino Superior Angolano, depreendemos que os SGQ são obrigatórios, carecendo de divulgação e monitorização junto dos atores do processo educativo.

Com base em todo trabalho realizado por meio de leituras, análise documental e análise da informação recolhida através de questionários e entrevistas, tendo em vista a redação desta tese de doutoramento no âmbito do Programa Doutoral em Educação no

Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, percebemos que esta pesquisa não se encerra nela mesma, não se confina à investigadora nem à orientadora deste percurso. É necessário continuar a reflexão, realizar outros estudos e disseminar boas práticas. A qualidade em geral, e este estudo em particular, são sempre realidades inacabadas, que devem motivar e envolver outros protagonistas. Por tal motivo deixo, no final deste estudo, uma mensagem que para nós tem muito significado: *viver para educar e educar para viver dias melhores!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A3ES (2011). *Análise comparativa dos processos Europeus para a avaliação e certificação dos sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: Agência da Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- A3ES (2012 a). *Glossário*. Obtido em 06 de Janeiro de 2013. Recuperado de http://www.a3es.pt/sites/default/files/Glossario_A3ES.pdf.
- A3ES. (2012 b). *Manual de avaliação*. Obtido em 19 de Março de 2013. Recuperado de <http://www.a3es.pt>.
- A3ES. (2012 c). *Relatorio do INAAES*
http://www.a3es.pt/sites/default/files/Relatorio_de_Actividades_2012.pdf
- A3ES (2013). *Auditoria dos sistemas internos de garantia da qualidade nas instituições de ensino superior*. Obtido em 11 de Fevereiro de 2013. Recuperado de <http://www.a3es.pt>.
- Altbach, P. , Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.
- Amaral, A. (2008). *A Reforma do Ensino Superior Português* . Lisboa: CNE.
- Amaral, A. & Fonseca, M. (2012). Portugal. Higher education and lifelong education in Portugal. In M. Slowey, & H. G. Schuetze, *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (pp. 82-96). New York: Routledge.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2009). Between Institutional Competition and the Search for Equity of Opportunities: Access of Mature Students. *Higher Education Policy*, 22 (4), 505-521
- Amaral, A., Rovio-johansson, A., Rosa, M., & Westerheijden, D. (Edits.) (2008). *Essays on Supportive Peer Review*. New York: Nova Science.
- Angola 2025 (2008). Visão de longo prazo para o sector eléctrico. (Obtido em 13 de Setembro de 2016 de http://www.angolaenergia2025.com/sites/default/files/editor/livro_angola_energia_2025_baixa.pdf

- Angola formativa <http://www.angolaformativa.com>. Acedido em 23 de Outubro de 2014
- Araújo, J. (2007). Avaliação da Gestão Pública: a Administração Pós Burocrática. Obtido em 10 de Setembro de 2016 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8309/3/ArtigoUNED.pdf>).
- Arroteia, J. (2000). Aspetos da avaliação do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), 11-123.
- Bleiklie, I. (2011). Excellence, Quality and the Diversity of Higher Education Systems. In M. Rostan, & V. Massimiliano (Edits.) *Questioning Excellence in Higher Education* (pp. 21-36), Higher Education Research in 21st Century Series, USA: Sense Publishers.
- Bloom, D. , Canning, D. & Chan, K. (2006). Higher Education and Economic Development in Africa. *Human Development Sector*. Obtido em 25 de Junho de 2014. (Obtido em 18 de julho de 2013 de http://www.uhasselt.be/Documents/UHasselt_EN/International/Lezing%20NZ%202013/Higher_Education_and_Economic_Development_in_Africa.pdf
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação em educação. Uma introdução à teoria e à prática*. Porto: Porto Editora
- Brennan, J., & Patel, K. (2011). Excellence and the Student Experience of Higher Education: What it is and how to find it. In M. Rostan, & V. Massimiliano (Edits.) *Questioning Excellence in Higher Education* (pp. 37-53), Higher Education Research in 21st Century Series, USA: Sense Publishers.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 9, 51-58.
- CE (2012). *Comissão Europeia - europa.eu*. Obtido em 28 de Março de 2013. Recuperado de http://erawatch.jrc.ec.europa.eu/erawatch/html2fo/reports/fr_pb_support_mig_0012.pdf.

- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways to transformation*. Oxford, New York, Tokyo: IAU Press/Pergamon.
- Correia, S. (2010). *Auto-Avaliação de Escola: a construção de referenciais*. Obtido em 17 de Dezembro de 2012. Recuperado de http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_17_Artigo%20SC.pdf.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia da investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. (2015). *Avaliação da qualidade da investigação qualitativa: algumas considerações teóricas e recomendações práticas*. Lisboa: Pactor.
- CRA (2010). *Constituição da República de Angola*. (2010). Obtido em 21 de 05 de 2012. Recuperado de http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/CONSTITUICAO-APROVADA_4.2.2010-RUI-FINALISSIMA.pdf.
- Dourado, L. F., Oliveira J. F. & Santos, V. A. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Editora INEP/ MEC. Brasília.
- EIMSE (2001). *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação*. UNESCO. Obtido em 10 de Janeiro de 2012. Recuperado de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (Edits.) (1997). *Universities and the global Knowledge economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Cassell.
- EUA (2007). *Creativity in Higher Education. Report on the EUA Creativity Project 2006-2007*. Brussels: EUA.
- Eyng, A. (2004). Avaliação e identidade: construindo uma cultura de antecipação. *Revista Diálogo Educacional*, 4 (11, 33-42).
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora.

- Figari, G. (1999). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliação em educação: novas perspetivas* (pp. 139-154). Porto: Porto Editora.
- Fonseca, M. (2010). *2010: Acreditação Ano Zero. Os Sistemas Internos de Garantia de Qualidade das Instituições de Ensino Superior em Portugal*. Obtido em 5 de janeiro de 2012. Recuperado de [http://: www.a3es.pt](http://www.a3es.pt).
- Fonseca, M. (2012). *Relatório de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior em Angola*. Luanda: A3es.
- Fresta, M. (2012). Avaliação da Educação Médica Básica, Reforma Curricular e Desenvolvimento Institucional Estudo de Caso: Faculdade de Medicina da UAN, Angola (2005-2006). Actas do *Seminário Metodológico sobre Avaliação e Acreditação no Ensino Superior* (pp. 21,22). Luanda.
- GEUMP. (s.d.). *Germany's Elite Universities - Master Portal.eu* Obtido em 28 de Março de 2013. Recuperado de <http://www.mastersportal.eu/students/articles/germanys-elite-universities/>.
- Governo de Angola – governo da Huíla <http://info-angola.ao> e de <http://www.huila.gov.ao>. Acedido em 21 de Outubro de 2014
- Gliem, J. , & Gliem, R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Obtido em 30 de Julho de 2014. Recuperado de <http://www.ssnpstudies.com/wp/wp-content/uploads/2015/02/Gliem-Gliem.pdf>.
- HEFCE (2011). *Summative evaluation of the CETL programme. Final report by SQW to HEFCE and DEL*. Obtido em 20 de Março de 2013. Recuperado de http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/indirreports/2011/re1111evalofcetl/rd11_11.pdf.
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD.
- Hill, A. & Hill, M. M. (2008) *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo

- Jackson, N., & Lund, H. (2000). *Benchmarking for Higher Education*. Buckingham: University Press.
- Kotler, Philip. Administração de Marketing. 10. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2000.
- Kotler, P. (2011). Reinventing marketing to manage the environmental imperative. *Journal of Marketing*, 75(4), 32-135.
- Lei Orgânica da Reforma universitária 11/1983, de 25 de agosto. Secretaria-geral do Conselho das universidades: Madrid.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad: La Universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- LMGSES (2005). Linhas mestras para a melhoria da gestão do subsistema do ensino superior. (2005). *Secretaria de Estado para o Ensino Superior*. Luanda.
- Marginson, S. (2012). The new world order in higher education: Research rankings, outcomes measures and institutional classifications. In M. Rostan, M. Vaira, M. Rostan, & M. Vaira (Edits.), *Questioning Excellence in Higher Education: Policies, issues and challenges in comparative perspect* (pp. 3-20). Rotterdam: Sense Publishers.
- Maroco, j. & Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. (Obtido em 17 de Setembro de 2016 de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>).
- Martin, B., & Etzkowitz, H. (2000). The Origin and Evolution of University Species. *VEST Journal for Science and Tecnology Studies* , 13 (3-4), 9-34.
- Massy, W. (2003). *Honoring the trust. Quality and cost containment in higher education*. Bolton: Anker Publishing.
- Mendes, M. C., & Silva, E. (2011). *Avaliação da qualidade e qualidade da avaliação na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Obtido em 17 de Janeiro de 2012, de XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB), 7 a 10 de

Agosto de 2011:
http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306172599_ARQUIVO_AVALIACAODAQUALIDADEEQUALIDADEDAVAALIACAO1.pdf

Mendes, M. C., & Silva, E. (2011). Avaliação institucional na universidade agostinho neto (angola) e regulação estatal. Perspectivas, práticas e desafios Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 317-350, jul. 2012

MESAGFN (2012). *Os desafios da gestão e da qualidade do ensino superior em Angola*. Ministro do Ensino Superior Adão G.F. do Nascimento. Discurso efectuado no âmbito das XVII Jornadas Científico-Pedagógicas do ISCED da Huíla, ISCED da Huíla, Lubango.

Musselin, C. (2007). Are universities specific organizations? In G. Krucken, A. Kosmutzky, & M. Torka (Edits.), *Toward a Multiversity? Universities between Global Trends and Nacional Traditions* (pp- 63-84). Bielefeld: Transcript Verlag.

Neave, G., & Vught, F. (edits) (1991). *Prometheus bound: The changing relationship between government and higher education in Western Europe*. London: Pergamon Press.

Neri de Souza, Costa & Moreira, (2010). WebQDA: software de apoio à análise qualitativa. 5a Conferencia Ibérica de Sistemas e tecnologias de Informação. Santiago de Compostela, Espanha

Ng'éthe, N., Subotzky, G. & Afeti, G. (2008). Differentiation and Articulation in Tertiary Education Systems: A Study of Twelve African Countries. World Bank Working Paper, nº 145. Obtido em 12 Setembro 2013. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEducation/Resources/444659-1212165766431/ED_Tertiary_edu_differentiation_articulation.pdf.

Oliveira, L. , Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs). (2004). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e prácticas*. Colecção CIDInE. Porto: porto Editora.

Pardal, L. & Correia, E. (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*, Porto: Areal.

- Research Assessment Exercise (RAE). 2006. Sub-panel criteria and working methods, Unit of Assessment 45, Education. [https://books.google.pt/books?id=uKQYDQAAQBAJ&pg=PT62&lpg=PT62&dq=Research+Assessment+Exercise+\(RAE\)+2003&source](https://books.google.pt/books?id=uKQYDQAAQBAJ&pg=PT62&lpg=PT62&dq=Research+Assessment+Exercise+(RAE)+2003&source)
- Rosa, M., & Amaral, A. (2007). A Self- assessment of higher education from the perspective of the EFQM excellence model. In D. Westerheijden, B. Stensaker, & M. Rosa (Edits.) *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* (pp. 181-203), Netherlands: Springer.
- Rostan, M., & Vaira, M. (2011). Structuring the field of excellence. A comparative view on policies, actors, interests and conflicts in four European countries. In M. Rostan, & M. Vaira (Edits.), *Questioning Excellence in Higher Education. Policies, Experiences and Challenges in National and Comparative Perspective* (pp. 57- 74). Rotterdam: SensePublishers.
- Santiago, P. , Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vols. Vol 1, Vol 2). Paris: OCDE.
- Santos, S. M. (2011). *Estudo Comparativo dos Sistemas Internos de Garantia de Qualidade em Portugal*. Lisboa: A3ES.
- Sarrico, C., Rosa, M., Teixeira, P. & Cardoso, M. (2010). Assessing Quality and Evaluating Performance in higher education: Worlds Apart or Complementary Views? *Minerva* , 48, 35-54.
- Schindler, L., Elvidge, S. P., Welzant, H. & Crawford L. (2015). Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of Literature, Academic Quality and Accreditation, Laureate Education, Inc., USA
- SEES (2005). *Linhas Mestras Para A Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior*. Secretaria de Estado do Ensino Superior: Angola.
- Silva, E & Mendes, M. (2012). *Avaliação institucional na universidade agostinho neto (angola) e regulação estatal. perspectivas, práticas e desafios*. Obtido em 12 de Junho de 2015 recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n2/03.pdf>

- Silva, E. (2012). *Universidade Agostinho Neto. Quo Vadis?*.Luanda: Editorial Kilombelombe
- Slaughter, S., & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Sobrinho, J. (1995). *Concepções de Universidade e de Avaliação Institucional*. Obtido em 20 de Março de 2013. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n02/v04n02a03.pdf>.
- Sobrinho, J. (2003). *Avaliação das Políticas Educacionais e Reforma da Educação Superior*. São Paulo: Cortez.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*.Lisboa: Pactor
- Souza, D., Costa, A. & Souza, F. (2015). *Investigação qualitativa : inovação, dilemas e desafios – Desafio e inovação do estudo de caso com a poio das tecnologias*. Aveiro: Ludomedia.
- Souza, F., Costa, A. , Moreira, A. & Souza, D. (2011). *WebQDA - Manual do utilizador*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido em 09 junho de 2014. Recuperado de <https://www.webqda.com/software/ManualUtilizador.pdf>.
- Stensacker, B., Valimaa, J. & Sarrico, C. (Edits.). (2012). *Managing Reform in Universities. The Dynamics of Culture, Identity and Organizational Change*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Sursock, A. & Smidt, H. (2010). *Trends 2010*. Paris: EUA.
- Silva, A A., DA SILVA. N. S., BARBOSA,V. DE A. HENRIQUE, M. R. BAPTISTA, J. A. (2011). Utilização da Matriz Swot como Ferramenta Estratégica – um Estudo de Caso em uma Escola de Idioma de São Paulo cetir.aedb.br/seget/artigos11/26714255.pdf
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UON <http://www.uon.ed.ao/a-universidade/sobre-a-universidade-11-de-novembro>.
Acedido em 22 de Maio de 2015

UNIVERSIDAD 2010. (2010). *Avaliação e Acreditação: seu impacto na melhoria da qualidade da Educação Superior*. Relatório da V Oficina Internacional sobre Avaliação e Acreditação na Educação Superior, Cuba: Havana.

UNIVERSIDAD (2014) <http://www.ub.edu/obipd/universidad-2014-ix-congreso-internacional-de-educacion-superior-del-10-al-14-de-febrero-de-2014-la-habana-cuba/>

UPMC (s.d.). *UPMC. Sorbonne Universités*. Universidade Pierre e Marie Curie. Obtido em 26 de Março de 2013. Recuperado de http://www.upmc.fr/en/research/modeling_and_engineering/modeling_and_engineering_networks/thematic_network_for_advanced_research_rtra_mathematical_sciences.html.

Valim, A. Guideneli, A. C. I. P., Gonçalves, C., Malavati, J., Vital, L. Pedroni, L. (2001). O Modelo SWOT. <https://www.administradores.com.br/producao-academica/analise-swot/.../download/>

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

www. Info-angola.ao: <http://info-angola.ao>. Acedido em 25 de Outubro de 2014

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Diário da República I série nº 222- 24 -9-1988. Lei 108/88 d0 Governo Português.

Decreto nº 2/09, de 29 de Abril. Diário da República, I série, Nº 70 – aprova o estatuto orgânico da Secretaria de Estado para o Ensino Superior.

Decreto nº 5, 7 de abril de 2009. Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das instituições de ensino superior. Diário da República, n. 64, abr. 2009a. Série 1

Decreto nº 7, 12 de maio de 2009. Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto (UAN). Diário da República, n. 87, maio, 2009b. Série 1.

Decreto Presidencial Nº 241/11, de 6 de Setembro. Estatuto Orgânico da UKB. <http://www.ukb-ao.com>

Dec. Lei nº 38/94, de 21 de Novembro - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior. Lisboa: Imprensa Nacional.

Resolução n.º 4/07, de 2 de Fevereiro - Aprova Linhas Mestras para a melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior. *Diário da República*, Iª Série, Nº 15. Luanda: Imprensa Nacional.

Dec. Lei nº 90/09, 15 de Dezembro - Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema de Ensino Superior - *Diário da República*, I série, Nº 237. Luanda: Imprensa Nacional.

Dec. Lei Nº 13/01 de 31 de Dezembro 2001- Lei de bases do Sistema de Educação - *Diário da República. Assembleia Nacional*, Iª Série, Nº 65. Luanda: Imprensa Nacional.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS CONSULTADOS

UJES (2012). *PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional*. Angola: Universidade José Eduardo dos Santos.

UKB (2012). *PDI – Plano de desenvolvimento Institucional*. Angola: Benguela. Universidade Katyavala Bwila

UMN (2012). *PDI – Plano de desenvolvimento Institucional*. Angola: Universidade Mandume ya Ndemufayo.

UON (2012). *PDI - Plano de Desenvolvimento Insticional*. Angola: Região académica III. Universidade Onze de Novembro.

ANEXOS

ANEXO 1 – LINHAS MESTRAS DE 2005 - (Lei 13/01, de 31 de dezembro/
Resolução nº4/07, de 2 de fevereiro)

Linha Mestra	Conteúdo	Avaliação	Qualidade	Ensino/	Aprendizagem	Investigação	Gestão	Base jurídico-Institucional	Apoio comunidade
A	Promover uma visão de desenvolvimento do subsistema do ensino superior assente na noção abrangente e funcional de "escola" de forma a encorajar os principais atores a todos os níveis de gestão a se implicarem na promoção da qualidade nas instituições de Ensino Superior		X				X		
B	Adequar o Estatuto orgânico do Ministério da Educação por forma a reforçar a sua ação numa visão integrada de administração do Sistema de Educação e a habilitar tanto os serviços já existentes como os novos,							X	
C	Remeter para os serviços centrais do Ministério da Educação algumas competências ministeriais até aqui exercidas pela Reitoria da Universidade Agostinho Neto							X	
D	Regulamentar a legislação específica já existente sobre o Ensino Superior de forma a assegurar com eficácia o papel reitor do Ministério da Educação enquanto órgão de tutela das instituições de Ensino Superior assegurar com eficácia o papel reitor do Ministério da Educação enquanto órgão de tutela das instituições de Ensino Superior							X	
E	Institucionalizar as condições para a imposição de limites às greves que atentam aos direitos legalmente reconhecidos de outros intervenientes no desenvolvimento das Instituições do Ensino Superior bem como aos interesses superiores do Estado							X	
F	Produzir, com base no quadro teórico atrás apresentado e nas lições tiradas até aqui da gestão de instituições do Ensino Superior público e privado, uma nova legislação que facilite o desenvolvimento sustentado do Subsistema do Ensino Superior em harmonia com o desenvolvimento dos demais Subsistemas de ensino							X	
G	Clarificar as competências dos diferentes intervenientes na gestão do Subsistema do Ensino Superior e, nesta base, promover uma melhor articulação das ações no quadro de uma visão de desenvolvimento sustentado do Sistema de Educação no seu todo						X	X	
H	Adotar plataformas que visem o enquadramento das parcerias em prol do desenvolvimento do Ensino Superior, sejam estas parcerias estabelecidas com entidades singulares ou coletivas, estatais ou privadas, nacionais ou estrangeiras, instituições de ensino ou não						X	X	

I	Adotar um quadro de expansão do Ensino Superior a nível nacional que, sirva para absorver toda a iniciativa de abertura de novas instituições de Ensino Superior, seja qual for a natureza (estatal ou privada) ou a origem (nacional ou estrangeira) da mesma, sendo para tal importante considerar os instrumentos de planeamento					X	X	
J	Instituir a aprovação regular, pelo Ministério da Educação, do plano de desenvolvimento de cada instituição de Ensino Superior					X	X	
K	Redimensionar a Universidade Agostinho Neto de maneira a conformá-la ao estipulado na Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei 13/01 de 31 de Dezembro de 2001)		X			X	X	
L	Definir a situação legal de cada instituição do Ensino Superior bem como de cada uma das suas unidades orgânicas e de cada um dos seus cursos, após avaliação criteriosa do seu funcionamento e da sua pertinência tendo em conta o contexto de desenvolvimento nacional	X						
M	Adotar um sistema sancionatório que tenha em conta a gravidade das transgressões cometidas pelos atores do Subsistema do Ensino Superior					X	X	
N	Adotar um sistema criterioso de financiamento que favoreça, por um lado, o desenvolvimento das instituições do Ensino Superior já existentes e, por outro, a criação de novas instituições do Ensino Superior					X		
O	Adotar normas curriculares e pedagógicas de forma a assegurar a eficiência, a pertinência e a relevância da formação a ser oferecida por cada instituição de ensino e promover a busca permanente do sucesso, da excelência, do mérito e da qualidade		X	X				
P	Adotar um sistema de dotação de recursos materiais como bibliografia, laboratórios e outros meios de ensino e equipamentos de forma a apoiar a aplicação dos currículos estabelecidos, a prática do ensino, da investigação científica e da produção de alguns serviços		X	X	X	X		
Q	Adotar medidas que visem melhorar a articulação entre os diferentes Subsistemas de ensino nomeadamente nos domínios dos currículos, da organização e gestão, da investigação científica, das práticas metodológicas, etc.		X	X	X			
R	Adotar medidas que visem a promoção de parcerias entre instituições do Ensino Superior e o mercado do emprego e demais instituições da sociedade, por forma a promover a qualidade dos currículos e da prática do ensino, da investigação científica e da produção de alguns serviços	X	X	X	X	X		
S	Adotar medidas que visem a promoção das condições de trabalho, particularmente da condição salarial dos docentes		X			X		

T	Adotar uma estratégia de fortalecimento do corpo docente para o Ensino que vise a melhoria da qualificação pedagógica e acadêmica assim como a gestão da carreira Superior		X	X		X		
U	Adotar uma estratégia de formação de especialistas nos domínios da planificação da educação, da estatística da educação, da economia da educação, do desenvolvimento curricular, da medida e avaliação das aprendizagens, da avaliação de sistemas educativos, das metodologias de ensino, das metodologias qualitativa e quantitativa de pesquisa científica	X		X	X	X		
V	Adotar e aplicar com o rigor necessário uma estratégia de formação de quadros e técnicos no exterior		X	X				
W	Adotar mecanismos permanentes de monitorização e inspeção do Subsistema do Ensino Superior assentem na recolha e tratamento de informações a partir das instituições de ensino, promovendo a busca permanente do sucesso, da excelência, do mérito e da qualidade		X					
X	Adotar um sistema de avaliação (interna e externa) da qualidade das instituições do Ensino Superior articulada com sistemas específicos de avaliação da qualidade de cada instituição de ensino	X	X					
Y	Adotar uma estratégia de apoio social aos estudantes visando promover a igualdade de oportunidades e de sucesso escolar, tendo como beneficiários privilegiados os mais carentes, os mais vulneráveis e os não residentes							X
Z	Instituir um sistema de prestação de serviço nacional obrigatório por todo o diplomado do Ensino Superior público, que seja igualmente extensivo a todo o beneficiário de uma formação superior no exterior à expensas do Estado e, em alguns casos, a diplomados do Ensino Superior privado, priorizando as regiões mais necessitadas do País.		X			X		

ANEXO 2 – DATA DE CONSTITUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES ANGOLANAS POR REGIÃO ACADÉMICA Decreto- Lei 7/08
de 12 de maio. Conselho de Ministros

Secção	Região Académica	Província	IES (Instituição de Ensino Superior)	UO (Unidade Orgânica)	Pré-existentes (antes de 2009)	Novas (criadas pelo Decreto 7/09 de 12 de Maio)
I	I	Bengo	Universidade Agostinho Neto	Instituto Superior Politécnico		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Escola Superior Pedagógica		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
		Luanda		Faculdade de Ciências	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Medicina	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Direito	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Engenharia	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Economia	Fundada antes de 2009	
				Escola Superior de Hotelaria e Turismo		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Faculdade de Letras		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Faculdade de Ciências Sociais		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Instituto Superior de Ciências de Saúde		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Instituto Superior de Ciências da Educação		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Instituto Superior de Educação Física e Desportos		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Instituto Superior de Tecnologias de Informação e Comunicação		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Instituto Superior de Ciências da Comunicação		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Instituto Superior de Serviço Social		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Instituto Superior de Artes		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)

Secção	Região Académica	Província	IES (Instituição de Ensino Superior)	UO (Unidade Orgânica)	Pré-existentes (antes de 2009)	Novas (criadas pelo Decreto 7/09 de 12 de Maio)
II	II	Benguela	Universidade Katyavala Buila	Faculdade de Medicina	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Direito	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Economia	Fundada antes de 2009	
				Instituto Superior Politécnico	Fundada antes de 2009	
				Instituto Superior de Ciências de Educação	Fundada antes de 2009	
		Cuanza Sul		Instituto Superior de Ciências de Educação	Fundada antes de 2009	
				Instituto Superior Politécnico		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				Instituto Superior de Petróleos		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
III	III	Cabinda	Universidade 11 de Novembro	Instituto Superior de Ciências de Educação	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Direito	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Economia	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Medicina	Fundada antes de 2009	
				Instituto Superior Politécnico	Fundada antes de 2009	
		Zaire		Escola Superior Politécnica		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
				IV	IV	Lunda Norte
Faculdade de Economia	Fundada antes de 2009					
Escola Superior Politécnica	Fundada antes de 2009					
Escola Superior Pedagógica	Fundada antes de 2009					
Escola Superior Politécnica	Fundada antes de 2009					
Lunda Sul	Escola Superior Pedagógica		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)			
	Malanje	Faculdade de Agronomia	Fundada antes de 2009			
Faculdade de Medicina		Fundada antes de 2009				
Faculdade de Medicina Veterinária		Fundada antes de 2009				
Instituto Superior Politécnico			Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)			
Escola Superior Politécnica			Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)			

Secção	Região Académica	Província	IES (Instituição de Ensino Superior)	UO (Unidade Orgânica)	Pré-existentes (antes de 2009)	Novas (criadas pelo Decreto 7/09 de 12 de Maio)
V	V	Bié	Universidade José Eduardo dos Santos	Escola Superior Politécnica	Fundada antes de 2009	
				Escola Superior Pedagógica		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
		Huambo		Faculdade de Direito	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Economia	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Ciências Agrárias	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Medicina	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Medicina Veterinária	Fundada antes de 2009	
				Instituto Superior Politécnico	Fundada antes de 2009	
				Instituto Superior de Ciências de Educação		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
		Moxico		Escola Superior Politécnica	Fundada antes de 2009	
VI	VI	Cuando Cubango	Universidade Mandume Ya Ndemofayo	Escola Superior Politécnica	Fundada antes de 2009	
		Cunene		Escola Superior Politécnica	Fundada antes de 2009	
		Huila		Faculdade de Medicina	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Direito	Fundada antes de 2009	
				Faculdade de Economia	Fundada antes de 2009	

				Instituto Superior Politécnico	Fundada antes de 2009	
				Instituto Superior de Ciências de Educação		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)
		Namibe		Escola Superior Pedagógica	Fundada antes de 2009	
				Escola Superior Politécnica	Fundada antes de 2009	
				Instituto Superior de Pescas		Criada em 2009 (DL7/09 de 12 de maio)

**ANEXO 3 – GUIÃO DE ENTREVISTA APLICADO AOS RESPONSÁVEIS
INSTITUCIONAIS (GESTÃO DE TOPO)**

Guião para entrevista

Nome _____ da _____ Instituição _____ :

Entrevistado _____

Data ____/____/____

Exmo. Sr. Ministro de Ensino Superior, a presente entrevista, cujo guião com as respectivas perguntas se apresenta abaixo, encontra-se inserida num estudo que está a ser realizado na Universidade de Aveiro no âmbito de um Doutoramento em Educação no ramo de Supervisão e Avaliação. Este estudo pretende desenvolver uma ou mais propostas de modelo de sistemas internos de garantia de qualidade para o ensino superior em Angola. Queremos agradecer desde já a sua disponibilidade e colaboração e acreditamos que o seu contributo vá ser muito valioso.

Área de questionamento 1 - *Definição das políticas e objectivos de qualidade nas instituições de ensino superior.*

1. Qual tem sido a relação do Ministério do Ensino Superior (MES) com o conceito de qualidade ao longo da sua existência?
2. Que tipo de objectivos e políticas tem o MES desenvolvido no sentido de apoiar e promover uma cultura de qualidade nas Instituições?
3. Estas políticas e objectivos de qualidade são formalmente redigidos e percebidos por todos os actores envolvidos de igual forma?
4. No seu entender de que forma poderão ser os alunos envolvidos no desenvolvimento dessas políticas e objectivos?

Área de questionamento 2 - *Definição e garantia da qualidade da oferta formativa*

1. Quais os processos desenvolvidos pelo MES de modo a definir e garantir a qualidade da oferta formativa nas IES ?
2. Que tipos de órgãos e/ou partes interessadas internas e externas são envolvidos nos processos acima referenciados?

Área de questionamento 3 - *Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes*

1. Quais os processos desenvolvidos pelo MES de modo a garantir a qualidade das aprendizagens e o apoio aos estudantes?

Área de questionamento 4 - *Investigação e desenvolvimento*

1. Na sua opinião que tipos de mecanismos deverão as IES incluir nas suas políticas de modo a visar a produção científica assim como o desenvolvimento e gestão da investigação?

Área de questionamento 5 - *Relações com o exterior (Comunidade)*

1. No âmbito das políticas de interação com o exterior, qual acha serem os procedimentos indicados de forma a permitir promover, monitorizar, avaliar e melhorar as atividades de interface e ação externa (Colaboração interinstitucional)?

Falamos de : prestação de serviços ao exterior; ação cultural, desportiva e artística no exterior; integração em projetos e parcerias nacionais; contributo para o desenvolvimento regional e nacional, adequado à missão institucional; captação de receitas próprias através da atividade desenvolvida.

Área de questionamento 6 - *Recursos humanos*

1. No seu entender qual deverá ser a maior preocupação das IES no que diz respeito aos recursos humanos que contrata?
2. Qual a sua opinião relativamente á existência de mecanismos de avaliação de desempenho do pessoal docente e do pessoal não docente das IES?

3. Quais acha que seriam os pontos fortes e os constrangimentos desses mecanismos de avaliação de desempenho?

Área de questionamento 7 - Recursos materiais e serviços

1. Relativamente aos recursos materiais e serviços nas IES que tipo de directrizes têm sido apontadas pelo MES?
2. Que tipo de procedimentos tem o MES implementado de forma a acompanhar e gerir as necessidades de cada IES?

Área de questionamento 8 - Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)

1. Que tipo de mecanismos ou procedimentos poderão as IES desenvolver e implementar de modo a garantir a monitorização dos níveis de satisfação com a qualidade das formações e serviços oferecidos pela mesma?

Área de questionamento 9 - Informação pública (Publicação periódica de informação sobre a instituição)

1. Relativamente á publicação regular de informação acerca da IES, de que modo poderão estas promover-se no seio da comunidade em que se inserem?

Área de questionamento 10 - Internacionalização

1. Que tipo de políticas e medidas tem o MES desenvolvido no sentido de sensibilizar as IES para a internacionalização das mesmas?

Grata pela colaboração

Anilda André

ANEXO 4 – INQUÉRITO APLICADO AOS DOCENTES/ RESPONSÁVEIS
INSTITUCIONAIS (GESTÃO INTERMÉDIA)

Universidade de Aveiro
Doutoramento em Educação – Ramo de Supervisão e Avaliação
Tese de Doutoramento

Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas Angolanas

Caro (a) Docente e /ou responsável institucional, este estudo está a ser realizado na Universidade de Aveiro no âmbito de um Doutoramento em Educação no ramo de Supervisão e Avaliação. Este estudo pretende desenvolver uma ou mais propostas de modelo de sistemas internos de garantia de qualidade para o ensino superior em Angola. Tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas, gostaríamos que respondesse com sinceridade a todas as perguntas. As respostas serão totalmente confidenciais e anónimas

Dados pessoais: Preencha ou assinale com um (X) a sua resposta

- 1.Sexo: M___; F___ 2. Idade:anos 3.Prov. de Naturalidade:
2. Habilitações académicas: Licenciado (a) _____ Mestre _____ Doutorado (a) _____
3. Área de formação académica:
4. Universidade em que trabalha :
5. Instituição em que trabalha (Faculdade)
6. Localidade da Instituição:
7. Que cargo desempenha na instituição em que trabalha?
8. Na sua instituição desempenha a docência? Sim: ___; Não: ___
9. Se sim. Quais as disciplinas que lecciona e em que curso?
.....
10. Há quantos anos trabalha nesta instituição:
11. Em relação á sua instituição, indique o seguinte:

Quantos cursos tem a sua instituição?	_____

Universidade de Aveiro
Doutoramento em Educação – Ramo de Supervisão e Avaliação
Tese de Doutoramento
Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas Angolanas

Quais as especialidades dos cursos leccionados?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Quantos alunos tem a sua instituição/ Curso / Departamento?	<hr/> <hr/>

1. Conhece alguma (s) estratégia (s) utilizada pela sua Instituição para garantir a qualidade dos seus serviços? Sim_____ Não ____

Se sim, enuncie –as.

Universidade de Aveiro
Doutoramento em Educação – Ramo de Supervisão e Avaliação
Tese de Doutoramento

Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas Angolanas

13. Instruções: Por favor coloque um círculo em redor da resposta que pretende para cada uma das afirmações abaixo

1	2	3	4	5
Desadequado	Adequado	Bom	Excelente	Inexistente

Referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade nas Instituições de Ensino Superior

Como considera a adequação da aplicação dos seguintes referenciais para os sistemas internos de garantia da qualidade na sua instituição:

Definição e garantia da qualidade da oferta formativa	1	2	3	4	5
Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes	1	2	3	4	5
Investigação e desenvolvimento	1	2	3	4	5
Relações com o exterior (Comunidade)	1	2	3	4	5
Recursos humanos	1	2	3	4	5
Recursos materiais e serviços	1	2	3	4	5
Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)	1	2	3	4	5
Informação pública (Publicação periódica de informação sobre a instituição)	1	2	3	4	5
Internacionalização	1	2	3	4	5

14. Se achar necessário, inclua algum comentário adicional acerca das escolhas que efectuou no quadro acima.

Universidade de Aveiro
Doutoramento em Educação – Ramo de Supervisão e Avaliação
Tese de Doutoramento

Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas Angolanas

15. Descreva os pontos fortes da instituição/ Curso/ Departamento em que trabalha.

16. Descreva os pontos fracos da instituição/ Curso/ Departamento em que trabalha.

17. Descreva as oportunidades que a instituição/ Curso/ Departamento oferece.

18. Quais lhe parecem ser os maiores constrangimentos da sua instituição/ Curso/ Departamento?

Universidade de Aveiro
Doutoramento em Educação – Ramo de Supervisão e Avaliação
Tese de Doutoramento
Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas Angolanas

19. Na sua instituição/ Curso/ Departamento existem núcleos de investigação científica?

Sim____ Não ____

Se sim, enuncie quais e em que áreas do conhecimento.

Se não, justifique.

20. A sua instituição/ Curso/ Departamento produz revistas de publicações científicas?

Sim____ Não ____

Se sim, enuncie em que áreas do conhecimento e desde quando?

Universidade de Aveiro
Doutoramento em Educação – Ramo de Supervisão e Avaliação
Tese de Doutoramento

Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas Angolanas

Se não, justifique porquê.

21. A sua instituição/ Curso/ Departamento costuma realizar eventos científicos?

Sim_____ Não __

Se sim, assinale (X) os eventos realizados com mais frequência:

Congressos Nacionais	
Palestras	
Congressos Internacionais	
Seminários	
Jornadas científicas	
Outro.Qual? _____	

Universidade de Aveiro
Doutoramento em Educação – Ramo de Supervisão e Avaliação
Tese de Doutoramento
Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas Angolanas

22. Indique algumas sugestões de melhoria que gostaria de ver implementadas na sua instituição.

Grata pela colaboração

Anilda André

ANEXO 5 – INQUÉRITO APLICADO AOS ESTUDANTES

Tese de Doutoramento

***Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas
Angolanas***

Anilda Mariana C. André

Setembro 2013

Caro (a) estudante, este estudo está a ser realizado na Universidade de Aveiro no âmbito de um Doutoramento em Educação no ramo de Supervisão e Avaliação. Este estudo pretende desenvolver uma ou mais propostas de modelo de sistemas internos de garantia de qualidade para o ensino superior em Angola. Tendo em conta que não existem respostas certas ou erradas, gostaríamos que respondesse com sinceridade a todas as perguntas. As respostas serão totalmente confidenciais e anónimas

Dados pessoais: Preencha ou assinale com um (X) a sua resposta

1. Sexo: M___; F___ 2. Idade: ___Anos
3. Prov. de Naturalidade: _____
4. Universidade que frequenta _____
5. Instituição que frequenta (Faculdade) _____
6. Localidade da Instituição: _____ 7. Que curso frequenta? _____
8. Que ano frequenta? _____
9. Há quantos anos frequenta esta instituição? _____
10. Esta instituição foi a sua primeira escolha? Sim ___ Não ___
11. Se não. Qual? _____

Tese de Doutoramento***Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas
Angolanas*****Anilda Mariana C. André****Setembro 2013**

12. Instruções: Por favor coloque um círculo em redor da resposta que pretende para cada uma das afirmações abaixo

1- Desadequado	2- Adequado	3- Bom	4- Excelente	5 - Inexistente
-----------------------	--------------------	---------------	---------------------	------------------------

1. Requisitos para o ingresso no curso	1	2	3	4	5
2. Estrutura curricular (Áreas de estudo)	1	2	3	4	5
3. Plano de estudos (Disciplinas do curso)	1	2	3	4	5
4. Regime de funcionamento	1	2	3	4	5
5. Estágios e períodos de formação em locais de trabalho	1	2	3	4	5
6. Objectivos do curso	1	2	3	4	5
7. Recursos materiais	1	2	3	4	5
8. Bibliotecas com materiais de pesquisa nacionais e estrangeiros	1	2	3	4	5
9. Parcerias com instituições nacionais e estrangeiras	1	2	3	4	5
10. Qualificação e perfil dos docentes	1	2	3	4	5
11. Qualificação e perfil do pessoal não docente	1	2	3	4	5
12. Métodos e técnicas utilizadas pelos docentes	1	2	3	4	5
13. Métodos de avaliação utilizadas pelos docentes	1	2	3	4	5

13. Enuncie os pontos fortes da instituição que frequenta.

14. Enuncie os pontos fracos da instituição que frequenta.

Tese de Doutoramento

***Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas
Angolanas***

Anilda Mariana C. André

Setembro 2013

15. Enuncie oportunidades que a instituição que frequenta lhe oferece.

16. Quais lhe parecem ser as maiores dificuldades da sua instituição?

17. Na sua instituição existem núcleos de investigação científica?

Sim Não____

Se sim, enuncie quais e em que áreas do conhecimento.

Tese de Doutoramento

***Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas
Angolanas***

Anilda Mariana C. André

Setembro 2013

18. A sua instituição produz revistas de publicações científicas? Sim_ Não ____

Se sim, enuncie em que áreas do conhecimento e desde quando?

19. A sua instituição/ Curso/ Departamento costuma realizar eventos científicos?

Sim_ Não ____

Se sim, assinale (X) os eventos realizados com mais frequência:

Congressos Nacionais	
Palestras	
Congressos Internacionais	
Seminários	
Jornadas científicas	

Tese de Doutoramento

***Sistemas Internos de Garantia da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior públicas
Angolanas***

Anilda Mariana C. André

Setembro 2013

Outro. Qual?	
<hr/>	

20. Indique algumas sugestões de melhoria que gostaria de ver implementadas na sua instituição.

Grata pela colaboração

Anilda André

**ANEXO 6 – TRANSCRIÇÕES E FREQUÊNCIAS RETIRADAS DAS
ENTREVISTAS EFETUADAS AOS GESTORES DE TOPO**

BQI - Definição da política e objetivos de qualidade

Blocos temáticos	Indicadores- Definição da política e objetivos de qualidade	Frequência
Definição da política e objetivos de qualidade	Qualidade	
	“É o primado de excelência da Instituição...” E6MS	3
	“...encontram-se estudos sobre a qualidade...” E3MC	1
	“...foco principal no plano de desenvolvimento institucional” E1AQ	1
	“A UKB aprovou em 2012 um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) E2AF	1
	“...desenvolveu projetos de avaliação e identificação de oportunidades de melhoria...” E2AF	1
	“...a UKB adota o modelo de autoavaliação participativa ... A avaliação externa também será um dos elementos de referência.” E2AF	1
	“A relação com este conceito é muito estreita por quanto todas as nossas ações estão viradas no sentido de exercer qualidade” E10SC	1
	Objetivos	
	“Qualificar o corpo docente” E7AM	5
	“Capacitar 50% dos funcionários por sector técnico Pedagógico” E7AM	1
	“Instrumentalizar com recursos materiais” E7AM	1
	“Dotar laboratórios com recursos técnico humanos” E7AM	1
	“Estabelecer programas de iniciação à investigação” E7AM	1
	“Apostar na formação pós graduação” E6MS	2
	“Adotar métodos de avaliação do desempenho de docentes, investigadores e funcionários administrativos” E3MC	2

BQI - Definição da política e objetivos de qualidade

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Definição da política e objetivos de qualidade	Objetivos	
	“Introdução de inovações curriculares” E3MC	1
	“Implantar sistema de auditoria e patrimonial regular” E3MC	1
	“Criar manuais de procedimento e boas práticas institucionais” E3MC	2
	“Aumentar o capital humano e científico da região” E5PL e E6MS	1
	“Atender novos perfis de formação nos domínios da engenharia da ciência e da tecnologia” E2AF	1
	“Implementar práticas profissionais (estágios) para os estudantes” E2AF	1
	“A UKB tem como um dos objetivos melhorar progressivamente a qualidade dos serviços prestados a comunidade” E9TA	1
	“Os objetivos são os consubstanciados no alcance da excelência, mediante processos de operacionalização de políticas de interação nos processos de avaliação” E11HR	1
	Agentes envolvidos	
	“Os alunos são o nosso público-alvo” E6MS	1
	“a integração dos atores é insuficiente o que torna a sua participação débil” E8RR	1
	“...todos os atores envolvidos de igual forma e os alunos também...” E10SC	1
	“Está previsto o envolvimento dos alunos, embora não se regista ainda, neste momento qualquer participação formal e substantiva...” E2AF	1

BQII- Definição e garantia da qualidade da oferta formativa

Blocos temáticos	Indicadores- Definição e garantia da qualidade da oferta formativa	Frequência
Definição e garantia da qualidade da oferta formativa	Órgãos envolvidos	
	“ Os tipos de órgão envolvidos no processo são o Conselho científico/ Pedagógico E10SC	4
	“ Os órgãos envolvidos são ... Ministério do ensino superior, Governos provinciais, Parceiros Sociais e Governo de Angola, como partes externas à universidade. “ E2AF	2
	“ Departamentos de ensino e investigação e o Conselho científico...” E3MC	1
	“ Tem por base a legislação em vigor sobre a matéria (Decreto nº.90/90, Decreto nº.26/11 e Decreto nº. 29/11.” E6MS	1
	“...Departamentos de ensino e investigação, conselhos científicos das UO e MES.” E9TA	1
	Sistemas de recolha	
	“ ...necessidades da instituição...” E10SC	1
	“...As saídas profissionais...” E10SC	1
	“... a procura no mercado... “ E10SC	1
	“ O processo de avaliação interna através de inquéritos e entrevistas aos agentes...” E1AQ	1
	“ ...por agora são apenas objeto de análise nos encontros metodológicos.” E3MC	1
	“Os critérios de análise prendem-se sobre tudo com a oferta de mercado em termos de números de formados de cada curso.” E4RC	1

BQII- Definição e garantia da qualidade da oferta formativa

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Definição e garantia da qualidade da oferta formativa	Procedimentos de implementação	
	“ Reuniões de avaliação e controlo das decisões tomadas pelos órgãos colegiais da UKB.” E1AQ	1
	“ Normas gerais reguladoras do subsistema do Ensino Superior e as normas, para a criação de cursos de graduação e pós-graduação” E3MC	1
	“ ...ações de correção e melhoria continua. E6MS	1
	“...formas de avaliação e programação letivas supervisionadas em cada departamento de ensino e investigação.” E11HR	1
	Saídas de perfis	
	“... são explícitos para cada curso e encontra-se publicamente disponíveis.” E10SC	6
	“ Temos um site para essa finalidade...” E1AQ	1
	“ ...encontram-se publicamente disponíveis, embora necessitem de maior divulgação e aprimoramento.” E2AF	1

BQIII- Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes

Blocos temáticos/	Indicadores- Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes	Frequência
Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes	Procedimentos de conceção dos Cursos	
	“ A UKB dispõe de um regime Académico que deve ser divulgado aos estudantes no início do ano letivo...” E2AF	3
	“ A IES disponibiliza diretrizes e regulamentos respeitantes à organização do ensino e dos estudantes...” E2AF	1
	“A IES tem desenvolvido trabalhos de investigação dos Departamentos baseadas em diretrizes oriundas do MÊS...” E7AM	1
	“ A IES desenvolve as varias medidas tendente a aumentar os níveis de interação entre os integrantes do processo docente educativo...” E6MS	1
	“ ...Há margens de flexibilização do processo, por vias do estabelecimento de regimes específicos.” E3MC	1
	“ A IES quer apostar num ensino de qualidade, investir na biblioteca da FD...tribunais simulados, aulas praticas...” E5PL	1
	“...dos planos curriculares existentes nas UO são definidos os conteúdos...” E9TA	1
	“ É da responsabilidade das áreas Académicas e Cientificas...” E4RC	1

BQIII- Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes	Diretrizes de apoio aos estudantes	
	-“ A UKB prevê criar Gabinetes de apoio aos Estudantes...” E2AF	3
	“ A IES disponibiliza as diretrizes e regulamentos à organização do ensino e dos estudantes...” E6MF	1
	“ Constitui como prática a realização da “semana de integração do caloiro...” E3MC	2
	“ ...regulamentos dos cursos pós-laboral...” E9TA	1
	Procedimentos de seleção e recrutamento de estudantes	
	“Normas Gerais reguladoras...”E3MC	1
	“Divulga os requisitos, e critérios para seleção, os números cláusos para cada especialidade...” E9TA	1
	Apoio Social e Psicológico aos estudantes	
	“Não existem estruturas específicas... contam com orientações genéricas prestadas pelos diferentes órgão institucionais...” E3MC	1
	“ ...8 horas por dia para atender as preocupações dos estudantes...em primeira instância obrigados a recorrerem a Associação dos Estudantes...” E4RC	1
	Atividades de inovação para os estudantes	
	“ A IES promove atividades de investigação...tais como Jornadas Científicas, trabalhos de fins de curso e Feiras...” E2AF	2
	“ A promoção de atividades de investigação é tímida e a iniciativa restringem-se a jornadas científicas.” E8RR	1

BQIII- Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes	Avaliação dos estudantes	
	“ A UKB procede-se ao sistema de avaliação contínua individual e coletiva dos estudantes...complementada com avaliações parcelares obrigatórias e um exame final...” E2AF	4
	“ através da avaliação escrita e práticas em tribunais simulados, casos hipotéticos...” E10SC	2
	“ Regime Académico da UKB do artigo 46º ao Artigo 66º.” E9TA	1
	Avaliação dos procedimentos	
	“ A IES prevê... monitorizar, avaliar e melhorar os processos assim como os resultados do ensino e aprendizagem.” E2AF	2
	“A IES promove atividades de investigação...e melhora os processos com a criação estratégica do quadro de Honra.” E7AM	2
	“...avaliação do desempenho docente por via do preenchimento do respetivo questionário.” E3MC	2
	“... encontros metodológicos ao nível dos departamentos de Ensino e Investigação.” E3MC	3
	“...por exemplo a existência de regentes da disciplina...” E9TA	2
	“A aferição de conhecimentos em momentos de avaliação preconizados no âmbito de cada disciplina” E11HR	1

BQIV- Investigação e desenvolvimento

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Investigação e desenvolvimento	Contacto dos estudantes com investigação	
	“ ...recebem cadeiras de investigação científica(M.I.C.)” E7AM	1
	“ Sim, define nas suas políticas ...o contacto dos estudantes com atividades de investigação...” E6MS	5
	“ ...iniciativa para a investigação débil...pois não se verifica o desenvolvimento de núcleos de pesquisa...” E8RR	1
	“ Sim como os trabalhos de campo, excursões, visitas a empresas.” E9TA	1
	“ Primamos por definir linhas de investigação como projetos a implementar.” E10SC	1
	“ ...o contacto dos estudantes com a investigação é feito tardiamente...” E2AF	1
	“ Está em curso a criação...Centro de Investigação desta IES...” E4RC	1
	Contacto dos estudantes com o mundo do trabalho	
	“ As parcerias institucionais têm sido uma via para a valorização do conhecimento.” E3MC	1
	“ sim, define nas suas politicas mecanismos de valorização...com o mundo do trabalho.” E5PL	5
	“ Sim através de estágios profissionais.” E9TA	2
	“ A IES não define nas suas políticas...com o mundo do trabalho...” E2AF	1
	“A IES não avalia a integração no mundo do trabalho e a avaliação profissional dos seus graduados.” E7AM	1
	Desenvolvimento de núcleos de pesquisa	
	“ ...eventos científicos locais e a participação em eventos externos (nacionais e internacionais)” E3MC	2

	<p>“ Sim define nas suas políticas procedimentos para a monitorização...ligados à investigação e desenvolvimento.” ESPL</p>	<p>5</p>
--	--	-----------------

BQV- Relações com o exterior (Comunidade)

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Relações com o exterior (Comunidade)	Colaboração Interinstitucional	
	“ A UKB dispõe de uma política de Extensão Universitária, derivada ao seu PDI...” E2AF	1
	“... encontram-se em fase de preparação.” E1AQ	1
	“Sim, através do Gabinete de extensão ...através de cursos de curta duração.” E9TA	1
	“ Realizam-se minimamente os procedimentos de interação através de protocolos firmados com as I.E.S. estrangeiras...não se verifica a colaboração interinstitucional.” E8RR	1
	“ apenas é realizada a monitoria do grau de cumprimento dos indicadores estabelecidos no plano de ação...” E3MC	1
	“ A IES ainda não dispõe de procedimentos... (Colaboração interinstitucional) ” E6MS	2
	“ Através de convênios com IES...” E7AM	1
	“ ...protocolo com uma instituição de Ensino Superior secular que é o ISEG/Portugal...” E4RC	1
	“A IES não dispõe de procedimentos que permitem promover, monitorizar, avaliar e melhorar as atividades de ação externa.” E10SC	1
	“A IES não dispõe de procedimentos que permitem promover, monitorizar, avaliar e melhorar as atividades de ação externa.” E5PL	1

BQVI- Recursos humanos

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Recursos humanos	Procedimentos de recolha e análise das necessidades	
	“ Sim a IES dispõe de procedimentos...de acordo com a sua política de recursos humanos” E6MS	4
	“ Não, o que a IES faz é analisar o curriculum vitae do candidato em função das necessidades.” E7AM	2
	“ Na elaboração do plano de necessidades,...participam os departamentos de ensino e investigação, a área Académica e a Área Científica.” E3MC	2
	“ ...o conselho de direção para não docentes...” E8RR	1
	“ Em definição” E1AQ	1
	Procedimentos de recolha e análise das competências	
	“Sim a IES dispõe de mecanismos...à formação, à promoção e o reconhecimento do mérito.” E6MS	5
	“ Semestralmente são levantadas informações a partir das quais se infere o grau de desempenho do corpo docente.” E3MC	1
	“ O Conselho Científico para docentes... “ E8RR	1
	“ ...processo de avaliação do desempenho do docente, onde o professor é avaliado em três vertentes...” E9TA	1
	“ Os funcionários são avaliados pelos chefes diretos...” E9TA	1
	“...utilizamos normalmente a verificação documental.” E4RC	1
	Procedimentos que regulam processos de tomada de decisão	
	“Sim a IES dotou-se de procedimentos para regular e garantir os correspondentes processos de tomada de decisão...” E6MS	3

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
	“ As tomadas de decisão são avaliadas ouvindo os Conselhos Pedagógicos, Científico e de direção como órgãos colegiais da IES” E7AM	1

BQVII- Recursos materiais e serviços

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Recursos materiais e serviços	Mecanismos de apoio ao estudante	
	“ ...O contacto com a investigação é feito tardiamente...” E2AF (reportado ao BQ IV)	1
	“ A Instituição tem um gabinete de apoio e orientação profissional aos estudantes e introdução no mercado de trabalho... fase embrionária” E10SC	1
	“ Sim” E1AQ	3
	“ A regulação geral tem uma proposta para essa finalidade...” E8RR	1
	“ A IES apostou na plataforma de ensino assistido...” E7AM	1
	Procedimentos que regulam processos de tomada de decisão	
	“ AUKB está a desenvolver e a aprimorar os processos...” E2AF	1
	“ Sim” E10SC	3
	“ Reuniões dos Concelhos de Direção, pedagógico e científico” E9TA	1
	“ A regulação geral tem uma proposta para essa finalidade...” E8RR	1

BQVIII- Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)	Qualidade das formações e serviços oferecidos	
	“ A instituição dispõe de mecanismos que permitem obter informação...em relação à qualidade das formações e serviços oferecidos.” E6MS	4
	“ Apenas em relação aos estudantes...” E3MC	1
	“ ...em curso a elaboração de instrumentos para avaliação dos cursos.” E3MC	1
	“ Não a IES não dispõe de mecanismos...” E5PL	2
	“ Não se verificam estratégias de sistemas de informação, no entanto existe uma proposta em fase de instalação.” E8RR	1
	Criação de base de dados	
	“ A IES ainda não conta com sistemas de recolha de informação (Criação de base de dados) ...” E6MS	2
	“Encontra-se em fase de construção e de experimentação o SGA (Sistema de Gestão Académica) ” E3MC	3
	“ Sim...criação de base de dados para o levantamento de resultados, da progressão dos estudantes e taxas de sucesso... E5PL	1

BQVIII- Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Sistemas de informação (Mecanismos que permitem garantir a recolha, análise e utilização dos resultados da instituição)	Tomada de decisão sobre os resultados	
	“ Sim a IES define procedimentos para regular e garantir os processos de tomada de decisão...” E6MS	3
	“ ...Procedimentos de monitorização da funcionalidade de cada uma das áreas são adotadas...! E3MC	1
	“ Sim...em processos de formação dirigidos por uma empresa Maksen...” E10SC	1
	“ A UKB...chegando a definir fluxogramas e réguas de controlo processual...” E2AF	1
	Envolvimento de vários atores	
	“ Formar doutorados para sistemas internos de gestão...” E7AM	1
	“ Sim a IES dispões de formas de envolvimento de vários atores interessados na aferição e melhoria de resultados.” E6MS	5
	“ Os órgãos Colegiais (Assembleia da Faculdade, Concelho de Direção Pedagógico e Cientifico) ...” E3MC	1
	“ Sim ...como a Markesem, a Digitalis, o Gabinete de Estudos e Planeamento Estatístico do Ministério do Ensino Superior... “ E9TA	1
	“ Ao nível externo este envolvimento é limitado ao envio de relatórios e estatísticas ao Ministério do Ensino Superior e aos Governos Provinciais...” E2AF	1

BQIX- Informação pública (Publicação periódica de informação sobre a instituição)

Blocos temáticos	Indicadores	Frequência
Informação pública (Publicação periódica de informação sobre a instituição)	Informação com acesso público	
	“ A UKB desenvolveu um manual de suporte à política de informação ... Web e das ‘paginas das unidades orgânicas...” E2AF	1
	«Boletim informativo “Ler UKB”» E2AF	1
	“ A implementação dessa política está a cargo do Gabinete de Informação e Documentação Científica.” E2AF	1
	“...Os primeiros passos... a publicar a revista da Faculdade de Direito e criação de um site...” E8	1
	“ Em criação.” E7AM	1
	“Em criação.” E4RC	1
	“Em criação.” E3MC	2
	“Sim através do site da UKB...” E9TA	1
	“ Não a IES não estabeleceu procedimentos para a publicação regular de informação...” E5PL	2
	“Não. A IES não estabelece procedimentos para publicação regular da informação...” E6MS	1
	“ Sim, no site do ISCED... Facebook...” E7AM	3

BQX- Internacionalização

Blocos temáticos/	Indicadores	Frequência
Internacionalização	Procedimentos de promoção de atividades internacionais	
	“ Em análise.” E6MS	1
	“ Não existem procedimentos formalmente definidos.” E3MC	1
	“ Acordo de cooperação: Universidade de Coimbra, Lisboa e Porto.” E5PL	2
	“ ...promove a interação com Instituições do Ensino Superior de outros países.” E9TA	1
	“ Departamento de Cooperação e Relações Internacionais...” E10SC	1
	“ Protocolo com Universidade de Itália...” E10SC	1
	Iniciativas	
	“ Intercambio...” E6MS	3
	“ ...Protocolos específicos de cooperação.” E3MC	4
	“ ...eventos científicos.” E1AQ	1
	Mobilidade de estudantes, pessoal docente e não docente	
	“ de modo satisfatório” E6MS	1
	“...protocolos de parcerias estabelecidos...” E3MC	1
	“...temos estudantes em Coimbra.” E5PL	1
	“ Não há um programa ...que contemple a mobilidade...” E8RR	1
	“Processos de transferência...” E9TA	1
	“ ...ações de formação e superação.” E1AQ	1
	“ ...temos estudantes a formarem-se a nível da licenciatura em Portugal Coimbra...” E10SC	1

Blocos temáticos/	Indicadores	Frequência
	“ O PDI da UKB tem sete objetivos estratégicos relacionados com a política da Instituição relativamente à mobilidade de estudantes...” E2AF	1

ANEXO 7 – MATRIZ DAS ENTREVISTAS E FREQUÊNCIAS EFETUADAS NO
WEBQDA

Análise dos Dados

Grupo 1 - Definição da política e objetivos de qualidade

Universidade X Definição de Qualidade			
Matriz	UMN	UJES	UKB
Definição da qualidade	2	0	6
Política e objetivos	2	2	6
PDI	0	1	5
Regime acadêmico	2	2	1

Garantia de qualidade x Tempo de experiência como Gestor				
Matriz	1-3 anos	4-6 anos	7-9 anos	Mais de 10
Garantia da qualidade	5	1	0	0
Definição da qualidade-A1	4	3	0	1
Oferta formativa- A2	5	3	0	1
Avaliação da qualidade das aprendizagens	6	3	0	1
Desenvolvimento- A4	5	2	0	1
Colaboração interinstitucional-A5	6	3	0	1
Recursos- A6	6	2	0	1
Sistema de informação - A8	7	3	0	1
Materiais e serviços- A7	7	3	0	1
Internacionalização - A10	6	2	0	0
Informação pública- A9	6	3	0	1

Garantia de Qualidade x Formação específica para Gestão		
Matriz	Experiência	Sem experiência
Garantia da qualidade	1	5
Definição da qualidade-A1	4	4
Oferta formativa- A2	4	5
Avaliação da qualidade das aprendizagens	4	6
Desenvolvimento- A4	3	5
Colaboração interinstitucional-A5	4	6
Recursos- A6	3	6
Materiais e serviços- A7	4	7
Sistema de informação - A8	4	7
Internacionalização - A10	2	6
Informação pública- A9	4	6

Garantia de Qualidade x Idade dos Gestores									
Matriz	33	55	32	50	31	47	43	48	57
Garantia da qualidade	0	1	1	0	1	0	1	1	1
Definição da qualidade-A1	0	2	0	1	1	1	1	1	1
Oferta formativa- A2	1	2	1	1	0	1	1	1	1
Avaliação da qualidade das aprendizagens	1	2	1	1	1	1	1	1	1

Desenvolvimento- A4	1	2	0	1	1	0	1	1	1
Colaboração interinstitucional-A5	1	2	0	2	1	1	1	1	1
Recursos- A6	1	2	0	2	1	0	1	1	1
Materiais e serviços- A7	1	2	1	2	1	1	1	1	1
Sistema de informação - A8	1	2	1	2	1	1	1	1	1
Internacionalização - A10	1	1	0	1	1	1	1	1	1
Informação pública- A9	1	2	0	2	1	1	1	1	1

Grupo 2 - Definição e garantia da qualidade da oferta formativa

Oferta Formativa x Universidade			
Matriz	UMN	UJES	UKB
Oferta formativa- A2	2	2	5
Aprovação	0	1	6
Órgãos externos	0	2	4
Órgãos internos	1	2	6
Informação da oferta formativa	0	1	5

Grupo 3 - Garantia da qualidade das aprendizagens e apoio aos estudantes

Aprendizagens x Universidade			
Matriz	UMN	UJES	UKB
Avaliação da qualidade das aprendizagens	2	2	6
Aprendizagens e apoio estudantes- A3	2	2	7
Cursos	2	1	7

Grupo 4 - Investigação e desenvolvimento

Desenvolvimento x Universidade			
Matriz	UMN	UJES	UKB
Desenvolvimento- A4	2	1	5
Profissional	1	1	7
Investigação	2	2	7

Grupo 5 - Relações com o exterior (Comunidade)

Colaboração Interinstitucional x Universidade			
Matriz	UMN	UJES	UKB
Colaboração interinstitucional-A5	2	1	7
Comunidade	1	1	3
Nacional	0	1	1
Internacional	1	2	0

Grupo 6 e 7 - Recursos humanos e Materiais

Recursos Humanos e Materiais x Universidade			
Matriz	UMN	UJES	UKB
Recursos- A6	2	1	6
Humanos	2	2	6
Recrutamento	1	1	3
Formação	1	1	1

Gestão	1	2	7
Materiais e serviços- A7	2	2	7

Grupo 8 e 9- Sistemas de Informação interna e externa

Sistemas de Informação x Universidade			
Matriz	UMN	UJES	UKB
Sistema de informação - A8	2	2	7
Circulação	2	0	6
INTERNA	2	2	6
Recolha	1	2	7
Divulgação	0	1	2
Análise	0	1	3
EXTERNA	0	0	3
Recolha	0	1	2
Divulgação	0	1	1
Análise	0	0	0
Informação pública- A9	2	1	7

Grupo 10 - Internacionalização

Internacionalização x Universidade			
Matriz	UMN	UJES	UKB
Internacionalização - A10	1	1	6
Cooperação internacional	1	2	7

Garantia de qualidade x Função					
Matriz	Reitor	Decano	Vice- Decano	Vice Reitor	Gestor
Garantia da qualidade	0	1	3	1	1
Avaliação da qualidade das aprendizagens	1	3	4	1	1
Colaboração interinstitucional-A5	1	3	3	2	1
Recursos- A6	1	2	3	2	1
Materiais e serviços- A7	1	3	4	2	1
Sistema de informação - A8	1	3	4	2	1
Informação pública- A9	1	3	3	2	1
Internacionalização - A10	0	3	3	2	0

Garantia da Qualidade x Departamento				
Matriz	Economia	Direito	Ciências da Educação	Reitoria
Garantia da qualidade	1	3	1	1
Definição da qualidade-A1	1	4	1	2
Oferta formativa- A2	3	3	1	2
Avaliação da qualidade das aprendizagens	3	4	1	2

Desenvolvimento- A4	1	4	1	2
Colaboração interinstitucional- A5	2	4	1	3
Materiais e serviços- A7	3	4	1	3
Recursos- A6	1	4	1	3
Sistema de informação - A8	3	4	1	3
Internacionalização - A10	2	4	0	2
Informação pública- A9	2	4	1	3

ANEXO 8 – PLANO DE ATIVIDADES PARA ENTREGA DOS
INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS DO PROJETO DE
INVESTIGAÇÃO

Plano de Atividades em 2013

Província	Instituição	Descrição da atividade	Participante da atividade	Período de tempo (Semana)	Notas e Observações
Luanda	Ministério do Ensino Superior	Entrevista	Ministro do Ensino Superior	23 de Setembro a 25 de Setembro	Estas datas ficam dependentes da confirmação das IES
Huíla	Universidade Mandume Ya Ndemufayo		Reitor, Vices-Reitores e decanos das várias unidades orgânicas das Universidades	26 de Setembro a 4 de Outubro	
Benguela	Universidade Katyavala Buila			1ª Semana de Setembro	
Huambo	Universidade José Eduardo dos Santos			1ª Semana de Novembro	
Huíla	ISCED		Responsável da Instituição	26 de Setembro a 4 de Outubro	
Benguela	ISCED		Responsável da Instituição	1ª Semana de Setembro	
Huambo	ISCED		Responsável da Instituição	1ª Semana de Novembro	

Região Académica	Província	IES (Instituição de Ensino Superior)	UO (Unidade Orgânica)	Descrição da atividade	Participante da atividade	Períodos de tempo (Semana)	Notas e observações
II	Benguela	Universidade Katyavala Buila	Todas as Unidades orgânicas sob tutela do Ensino Superior	Inquérito	Decanos, Vice Decanos, responsáveis pelos departamentos e delegados de turma Diretores, Vices Diretores,	3ª Semana de Setembro	As datas de recolha dos inquéritos serão acertadas no momento da distribuição dos mesmos
	Cuanza Sul		Todas as Unidades orgânicas sob tutela do Ensino Superior			1ª Semana de Setembro	
III	Zaire	Universidade 11 de Novembro	Todas as Unidades orgânicas sob tutela do Ensino Superior			1ª Semana de Dezembro	

Região Académica	Província	IES (Instituição de Ensino Superior)	UO (Unidade Orgânica)	Descrição da atividade	Participante da atividade	Datas	Notas e observações
VI	Cuando Cubango	Universidade Mandume Ya Ndemofayo	Todas as Unidades orgânicas sob tutela do Ensino Superior	Inquérito	Decanos, Vice Decanos, responsáveis pelos departamentos e delegados de turma Diretores, Vices Diretores,	4ª Semana de Agosto	As datas de recolha dos inquéritos serão acertadas no momento da distribuição dos mesmos
	Huila		Todas as Unidades orgânicas sob tutela do Ensino Superior			26 de Setembro a 4 de Outubro	
	Namibe		Todas as Unidades orgânicas sob tutela do Ensino Superior			26 de Setembro a 4 de Outubro	

Região Académica	Província	IES (Instituição de Ensino Superior)	UO (Unidade Orgânica)	Descrição da atividade	Participante da atividade	Datas	Notas e observações
V	Huambo	Universidade José Eduardo dos Santos	Todas as Unidades orgânicas sob tutela do Ensino Superior	Inquérito	Decanos, Vice Decanos, responsáveis pelos departamentos e delegados de turma	1ª Semana de Novembro	As datas de recolha dos inquéritos serão acertadas no momento da distribuição dos mesmos
					Diretores, Vices	1ª Semana de Novembro	
					Diretores,	1ª Semana de Novembro	
II	Benguela	Universidade Katyavala Buila	Todas as instituições do <u>ensino superior privado</u>	Entrevista/Inquérito	Reitor, Vices-Reitores e Decanos, Vice Decanos, responsáveis pelos departamentos e delegados de turma Diretores, Vices Diretores	3ª Semana de Setembro	

ANEXO 9 – CREDENCIAMENTO PARA A ENTREGA DOS
INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS DA INVESTIGAÇÃO NAS IES



REPÚBLICA DE ANGOLA
MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR
GABINETE DE ESTUDOS PLANEAMENTO E ESTATÍSTICA

CREDENCIAL

*Por incumbência de Sua Excelência Ministro do Ensino Superior, Senhor **Adão do Nascimento**, Credencia-se à senhora **Anilda Mariana Chivucuvuco André**, para realizar pesquisa junto das Instituições de Ensino Superior Pública, sobre o tema: O Sistema de Ensino Superior em Angola. Avaliação e Qualidade: um desejo? no período de 26 de Agosto de 2013 à 04 de Outubro de 2013, conforme o plano de actividade em anexo.*

Para que não lhe ponham impedimentos passamos a presente credencial que vai por mim assinado e autenticado com o carimbo a óleo em uso neste Gabinete.

GABINETE DE ESTUDOS, PLANEAMENTO E ESTATÍSTICA em Luanda,
ao 15 de Agosto de 2013.

O DIRECTOR DE GABINETE



**ANEXO 10 – ANÁLISE DA FORMA COMO OS PRINCIPAIS ATORES DA
IES ESTUDADAS PERCECIONAM O FENÓMENO DA QUALIDADE**

		Ad_Def_obj	Ad_Def_Garant_Qual	Ad_Garantia_aprend	Ad_Invest_desev	Ad_Relacoes_Ext	Ad_Recursos_Hum	Ad_Recursos_Mat	Ad_Sist_Inform	Ad_Inform_Publ	Ad_Internac
Ad_Def_obj	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,000 86	,626** ,000 84	,603** ,000 84	,390** ,000 85	,390** ,000 82	,094 ,391 86	,388** ,000 84	,473** ,000 80	,102 ,356 84	-,077 ,492 81
Ad_Def_Garant_Qual	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,626** ,000 84	1 ,000 87	,479** ,000 85	,293** ,006 86	,374** ,000 83	,174 ,107 87	,245** ,024 85	,273 ,014 81	,077 ,486 85	-,175 ,117 82
Ad_Garantia_aprend	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,603** ,000 84	,479** ,000 85	1 ,000 89	,256** ,016 88	,321** ,003 83	,215 ,044 89	,362** ,001 87	,419** ,000 85	-,154 ,151 88	-,117 ,287 84
Ad_Invest_desev	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,390** ,000 85	,293** ,006 86	,479** ,000 88	1 ,016 90	,396** ,000 84	-,061 ,571 90	,241 ,024 88	,507** ,000 84	,152 ,158 88	,282 ,009 85
Ad_Relacoes_Ext	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,390** ,000 82	,374** ,000 83	,321** ,003 83	,396** ,000 84	1 ,000 85	,020 ,858 85	,286** ,009 83	,458** ,000 81	,340** ,002 83	,133 ,237 81
Ad_Recursos_Hum	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,094 ,391 86	,174 ,107 87	,215 ,044 89	-,061 ,571 90	,020 ,858 85	1 ,033 94	,226 ,033 89	-,004 ,974 85	-,053 ,613 92	,086 ,423 89
Ad_Recursos_Mat	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,388** ,000 84	,245 ,024 85	,362** ,001 87	,241 ,024 88	,286** ,009 83	,226 ,033 89	1 ,000 89	,471** ,000 83	-,009 ,938 87	,039 ,723 84
Ad_Sist_Inform	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,473** ,000 80	,273 ,014 81	,419** ,000 85	,507** ,000 84	,458** ,000 81	-,004 ,974 85	,471** ,000 83	1 ,000 85	,284** ,008 85	,323** ,003 80
Ad_Inform_Publ	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,102 ,356 84	,077 ,486 85	-,154 ,151 88	,152 ,158 88	,340** ,002 83	-,053 ,613 92	-,009 ,938 87	,284** ,008 85	1 ,431** ,000 87	,431** ,000 81
Ad_Internac	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,077 ,492 81	-,175 ,117 82	-,117 ,287 84	,282** ,009 85	,133 ,237 81	,086 ,423 89	,039 ,723 84	,323** ,003 80	,431** ,000 87	1 ,000 89

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Figura 31 - Matriz geral de correlações das variáveis de estudo dos estudantes e docentes

Fonte: elaboração própria

Sexo	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N	Local_Fac	Ano_Freq	Tempo_Freq_Univ	Inst_1ª opção	Ad_Rec_Ingresso	Ad_Estr_Curric	Ad_Plan_Estru	Ad_Rec_Func	Ad_Estr_Ob_Curso	Ad_Rec_Mat	Ad_Biblio_Pesquisa	Ad_Prc_Nac_Invest	Ad_Qualif_Docentes	Ad_Qualif_Pessoal	Ad_Mat_Tec_Docentes	Ad_Aval_pes_Docentes	Existe_Nucleos_Invest	Revisa_Cientificas_Inst	Realiza_Exames_Certificacao	Conhece_Estado_Estafista_SQ
Sexo																							
Idade																							
Local_Fac																							
Ano_Freq																							
Tempo_Freq_Univ																							
Inst_1ª opção																							
Ad_Rec_Ingresso																							
Ad_Estr_Curric																							
Ad_Plan_Estru																							
Ad_Rec_Func																							
Ad_Estr_Ob_Curso																							
Ad_Biblio_Pesquisa																							
Ad_Prc_Nac_Invest																							
Ad_Qualif_Docentes																							
Ad_Qualif_Pessoal																							
Ad_Mat_Tec_Docentes																							
Ad_Aval_pes_Docentes																							
Existe_Nucleos_Invest																							
Revisa_Cientificas_Inst																							
Realiza_Exames_Certificacao																							
Conhece_Estado_Estafista_SQ																							

Figura 32 - Matriz geral de correlações das variáveis de estudo dos estudantes e docentes (continuação)

Fonte: elaboração própria

